



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE CIÊNCIAS MATEMÁTICAS E DA TERRA
INSTITUTO DE GEOCIÊNCIAS
DEPARTAMENTO DE GEOGRAFIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA

PEDRO IVO HÜBNER FAJARDO

**O ENSINO DE GEOGRAFIA NOS PRÉ-VESTIBULARES SOCIAIS E
COMUNITÁRIOS INVEST, NICA E SAMORA MACHEL COMO FERRAMENTA
PARA A CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA**

Rio de Janeiro

2023

PEDRO IVO HÜBNER FAJARDO

**O ENSINO DE GEOGRAFIA NOS PRÉ-VESTIBULARES SOCIAIS E
COMUNITÁRIOS INVEST, NICA E SAMORA MACHEL COMO FERRAMENTA
PARA A CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia do Departamento de Geografia do Instituto de Geociências, Universidade Federal do Rio de Janeiro como requisito para a obtenção do título de mestre em Geografia

Orientador: Prof. Dr. William Ribeiro da Silva.

Rio de Janeiro

2023

CIP - Catalogação na Publicação

H372e Hübner Fajardo, Pedro Ivo
O ensino de geografia nos pré-vestibulares sociais e comunitários invest, nica e samora machel como ferramenta para a construção da cidadania / Pedro Ivo Hübner Fajardo. -- Rio de Janeiro, 2023. 96 f.

Orientador: William Ribeiro da Silva.
Tese (doutorado) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Instituto de Geociências, Programa de Pós-Graduação em Geografia, 2023.


1. ensino. 2. geografia. 3. pré-vestibular. 4. comunitário. 5. cidadania. I. Ribeiro da Silva, William, orient. II. Título.

PEDRO IVO HÜBNER FAJARDO

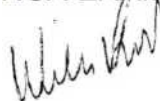
**O ENSINO DE GEOGRAFIA NOS PRÉ-VESTIBULARES SOCIAIS E
COMUNITÁRIOS INVEST, NICA E SAMORA MACHEL COMO FERRAMENTA
PARA A CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia do Departamento de Geografia do Instituto de Geociências, Universidade Federal do Rio de Janeiro como requisito para a obtenção do título de mestre em Geografia.

Aprovada em: 10/03/2023.

 Documento assinado digitalmente
WILLIAM RIBEIRO DA SILVA
Data: 26/05/2023 10:49:15-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. William Ribeiro da Silva
Universidade Federal do Rio de Janeiro
- UFRJ

Profa. Dra. Eliane Melara
Universidade Federal Fluminense - UFF



Profa. Dra. Lirian Melchior
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Dedicado aos meus amores, Lara Lis Acha Kohler e José Kohler Hübner.

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao meu orientador Professor Doutor William Ribeiro da Silva, que assumiu a missão de me orientar para a defesa final.

Agradeço ao meu primeiro orientador Professor Doutor Eduardo José Pereira Maia, pela dedicação.

Agradeço aos membros da banca, pela seriedade e profissionalismo, pois desde a qualificação contribuíram imensamente para a concretização deste trabalho.

Agradeço aos professores e funcionários da UFRJ que mantêm a instituição funcionando a pleno vapor apesar dos tempos tenebrosos.

Agradeço aos entrevistados e aos cursos Invest, NICA e Samora Machel.

Agradeço à Lara Lis, que recebeu agradecimento na graduação como namorada e agora no mestrado recebe como esposa. Sem ela nada disso poderia ter sido feito. Agradeço ao nosso filho José que foi capaz de me fazer voltar aos trilhos e a filha canina Paçoca, por deixar nossa casa mais alegre.

Agradeço aos meus pais Luiz e Shyrley e ao meu irmão João por estarem ao meu lado esse tempo todo.

Agradeço aos amigos de caminhada geográfica: Ana Terra, Pablo Jordão e em especial Rachel Moura da Uerj; Horacio Pizzolante, Matheus Bartholomeu da PUC; Camila Zenke, Gabriela Leles, Luiz Felipe Guaycuru e Rafaela Neimann da UFRJ.

Agradeço aos amigos da vida: Bruno Bisaggio, Danillo Melo, Fabio Castro, Fernanda Mercês, Flavio Lamy, Frederico Vianna, Leandro Nascimento, Luiz Pardal, Nathalia Senra, Pablo Guilherme, Paulo Ken, Vitor Lamy.

Agradeço aos amigos da Confraria de Cachaça do Copo Furado do Rio de Janeiro e a todos os produtores e defensores da nobre bebida. Especial ao meu querido amigo e mentor Dirley Fernandes, que tão precocemente nos deixou.

Agradeço aos professores que me inspiraram em especial ao Walter Silva Santos.

Agradeço aos colegas dos cursos e escolas que trabalhei em especial aos amigos do Colégio Estadual Manuel Bandeira.

Agradeço aos meus alunos que por muitas vezes me ensinam mais que eu a eles.

Agradeço às figuras notáveis da humanidade: Alan Turing, David Harvey, Henri Lefebvre, Karl Marx, Milton Santos, Paulo Freire, Papa Francisco, Willis Carrier.

“Todos são orientados por uma base ideológica.
A questão é: sua base ideológica é inclusiva ou
excludente?”

(Paulo Freire)

RESUMO

O presente estudo qualitativo tem o objetivo de compreender a noção de cidadania nos pré-vestibulares comunitários Invest, Nica e Samora Machel, localizados nos bairros de Botafogo, Jacarezinho e Cidade Universitária, respectivamente, na cidade do Rio de Janeiro. Para isso, realizamos entrevistas com professores de geografia desses 3 movimentos sociais. Partimos do pressuposto que as experiências de aprendizagens e os conteúdos abordados no processo de ensino-aprendizagem e a sua relação com a prática em sala de aula contribui para a construção de uma determinada noção de cidadania.

Palavras-chave: Pré-vestibular. Comunitário. Cidadania.

ABSTRACT

This qualitative study aims to understand the notion of citizenship in the pre-vestibular community Invest, Nica and Samora Machel, located in the neighborhoods of Botafogo, Jacarezinho and Cidade Universitária, respectively, in the city of Rio de Janeiro. For this, we conducted interviews with geography teachers of these 3 social movements. We assume that the learning experiences and contents addressed in the teaching-learning process and their relationship with classroom practice contribute to the construction of a certain notion of citizenship.

Keywords: Pre-vestibular. Communal. Citizenship.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Roteiro de Entrevista.....	25
Quadro 2 – Professores do Invest.....	28
Quadro 3 – Alunos do Invest.....	29
Quadro 4 – Alunos do Nica.....	31
Quadro 5 – Professores do Nica.....	31
Quadro 6 – Professores do Samora Machel.....	33
Quadro 7 – Alunos do Samora Machel.....	34
Quadro 8: Habilidades: Matriz de Referência do ENEM.....	60
Quadro 9 – Levantamento de cursos pré-vestibulares.....	69

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 – Localização Invest.....	27
Imagem 2 – Colégio Santo Inácio em Botafogo.....	28
Imagem 3 – NICA.....	29
Imagem 4- Localização Nica.....	30
Imagem 5 – Prédio da UFRJ onde funciona o curso.....	32
Imagem 6 – Localização Samora Machel.....	33

LISTA DE ABREVEATURAS E SIGLAS

AMAB – Associação de Moradores e Amigos de Botafogo

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CSI - Colégio Santo Inácio

ENEM - exame nacional do ensino médio

IPS - Índice de Progresso Social

LDB - Lei de Diretrizes e Bases

NICA- Núcleo Independente Comunitário de Alfabetização

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

PVPs – Pré-Vestibulares para negros e carentes

PVSM - Pré-vestibular Samora Machel

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	13
2	METODOLOGIA DA PESQUISA.....	23
2.1	As entrevistas.....	23
2.2	Recorte Invest.....	26
2.3	Recorte Nica.....	29
2.4	Recorte Samora Machel.....	31
3	A CIDADANIA.....	35
3.1	Etimologia, definição e conceito	35
3.1	Democracia e Cidadania	41
3.2	Democracia, espaço e cidadania	43
3.3	A cidadania legal	50
3.4	A Cidadania Ensinada	55
3.5.1	O currículo de geografia escolar e a promoção da cidadania	57
3.5.2.	Por uma prática pedagógica emancipatória na Geografia	62
4	OS CURSOS.....	66
4.1	A história dos cursos.....	66
4.1.1	Invest.....	72
4.1.2	Samora Machel.....	72
4.1.3	NICA.....	73
4.2	Aproximações entre os cursos.....	74
4.3	Cursos Populares, Comunitários, Sociais ou Alternativos? Uma discussão.....	76
4.4	Cidadania nos Cursos Pesquisados.....	78
4.5	A Cidadania nas aulas de Geografia.....	81
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	87
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	90

1 INTRODUÇÃO

Essa pesquisa de caráter qualitativo busca entender como a cidadania se manifesta nos cursos pré-vestibulares comunitários, a partir da ideia de que as experiências de aprendizagens e os conteúdos abordados no processo de ensino-aprendizagem e a sua relação com a prática em sala de aula contribui para a construção de uma determinada noção de cidadania.

A Geografia, juntamente com as demais disciplinas do eixo de ciências humanas para o ensino médio aborda o tema cidadania como parte do seu conteúdo. Sua particularidade está no fato de que sendo a ciência dos lugares, conforme definido por La Blache (1985), permite construir junto com o aluno uma consciência cidadã em constante relação entre local e global. Ademais, o reconhecimento dos alunos como cidadãos tem um rebatimento espacial, pois cria uma identidade fundamental para o agir deles no mundo.

Nesse sentido, busca-se a compreensão da realidade por meio do estudo de 3 cursos, a saber: Pré-Vestibular Comunitário Invest; Pré-Vestibular Samora Machel e NICA- Núcleo Independente Comunitário de Alfabetização, todos localizados na cidade do Rio de Janeiro. O primeiro foi fundado em 1998 por ex-alunos do Colégio Santo Inácio-CSI do bairro de Botafogo, e hoje conta com três salas e 120 alunos iniciando o ano letivo. O segundo curso desta pesquisa surgiu em 2002 como um projeto de extensão ligado ao Instituto de Química da Universidade Federal do Rio de Janeiro, tendo o objetivo de atingir os moradores das comunidades do entorno da Ilha do Fundão. Em 2002 o curso contava com 40 alunos e atualmente possui 360. O último curso de nossa análise chama-se NICA - Núcleo Independente Comunitário de Alfabetização, localizado no Jacarezinho. Tal organização começou o pré-vestibular em 2019 e ainda hoje conta com o apoio do Escritório Siqueira Castro que custeia a passagem dos professores. Atualmente são 40 alunos atendidos.

Por ser um estudo baseado em pré-vestibular, iremos analisar, as referências do exame nacional do ensino médio - ENEM, uma vez que elas são utilizadas como a base para elaboração dos currículos, programas ou planos de curso para a disciplina de Geografia dos cursinhos populares. Com referência à prática da cidadania nos cursos investigados, lançamos mão de entrevista com os professores que ministram a disciplina Geografia.

A opção de trabalhar com cursos pré-vestibulares comunitários ou sociais é por entender que estes têm maior propensão a tratar o tema cidadania, do que os cursos chamados de comerciais, para além do conceito abordado em sala de aula, isto é, eles não se limitam apenas a abordar o tema como conteúdo para aprovação na universidade, mas compreende a cidadania como tema da vida das pessoas. Desta forma, enquanto os pré-vestibulares comerciais são regidos pela lógica de mercado, aqueles que se denominam sociais ou comunitários são criados como alternativa para diminuir as disparidades do acesso à universidade pública, promovendo acesso aos conteúdos exigidos no ENEM e acendendo a esperança de pessoas menos favorecidas economicamente de ingressarem na universidade.

Escolhemos pesquisar os cursos pré-vestibulares comunitários, por três motivos. O primeiro, de caráter pessoal, se dá em um dos cursos que estão nessa pesquisa – o Curso Pré-Vestibular Comunitário Invest, que funciona em Botafogo, dentro do Colégio Santo Inácio – CSI. Nesse sentido, a história do Invest às vezes se confunde com a minha própria, pois em 2002, eu era ainda aluno do CSI, e me aventurei a ser monitor do curso. Na época eu estava no segundo ano do ensino médio e queria fazer engenharia. Certo dia um professor faltou e fui impelido pelo coordenador da época a entrar em sala e dar a matéria que eu havia preparado para tirar dúvidas. Naquele dia, eu senti que minha vocação seria a sala de aula e não a engenharia. Com isso o Invest mudou e moldou a minha vida. Ao mesmo tempo, eu vi o curso mudando e moldando a vida de diversas outras pessoas ao longo dos quase oito anos que atuei como professor lá. Minha vivência no curso me fez ver que um pré-pode ser um local que muda a visão de mundo das pessoas, por isso uma pesquisa nessa área, juntamente com a matéria que leciono (geografia), poderia ajudar a compreender melhor esse mundo em que fiz parte.

O segundo motivo foi pela observação em relação ao número de cursinhos populares distribuídos no Brasil. O elevado número impressiona e, por isso, chamou-me à reflexão: por que tantos cursos de pré-vestibular popular? O que isso indica? Como a geografia poderia estudar esse tema?

Segundo Maia (2021) há cerca de 1800 pré-vestibulares populares espalhados em todo o Brasil, cada um com uma linha de trabalho específica, mas todos com o mesmo objetivo: contribuir para o ingresso dos grupos sociais populares no ensino superior. Portanto, o elevado número de cursos com essas características nos

direciona ao segundo motivo de escolha deste objeto de estudo. Só no Estado do Rio de Janeiro, são atualmente 18 cursos encontrados numa busca feita na internet com mais de 22 mil vagas.

O terceiro motivo refere-se a natureza distinta dos cursos comerciais e aqueles vinculados aos sistemas regulares de ensino pelo Estado ou iniciativa privada. Os pré-vestibulares comunitários, em geral, são criados por movimentos sociais, sindicatos, grupos comunitários ou mesmo por sujeitos que têm militância política em alguma causa social popular. Santos (2006), ao estudar a natureza dos pré-vestibulares para negros e carentes entende que a motivação pela militância (anterior ao pré, ou no despertar para a militância de muitos indivíduos que nunca haviam participado de outro movimento social), é uma motivação que vê a política como sentido da ação, isto é, o fazer cotidiano enquanto campo de possibilidades da transformação social.

Sendo assim, esse tipo de curso pode ser entendido por meio da definição na Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB 9394/96 em seu art. 1º de que a educação é um processo formativo que independe da escola:

A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais (LDB, 1996).

Faz parte, portanto, de uma expressão da sociedade que ocorre por meio dos movimentos e organizações civis que podem ter origens diversas: grupo de amigos, igrejas, profissionais liberais, entre outros, e como tal é passível de uma leitura geográfica.

Embora ainda esteja no nível da escolarização, o pré-vestibular comunitário se apresenta de forma diferenciada do ponto de vista dos princípios e mesmo das metodologias de ensino. Assim, a presente pesquisa busca demonstrar que os cursos em foco tratam de uma formação política-cidadã de maneira informal, trabalhando com a perspectiva de ampliação do acesso aos bens educacionais, culturais e sociais. Por isso, nossa visão é de que esses cursos se aproximam mais de uma educação no sentido amplo da formação, do que apenas a escolarização. Para Silva (2006, p. 25):

Seus formuladores trabalham com a perspectiva de que o aluno, ao entrar para universidade, consiga perceber as contradições de sua vida e de alguma forma possa enriquecê-la com outros elementos, outras questões, seja para desenvolver ações locais, seja para atuar em outros espaços, tornando-se um agente de transformação social.

Nesse sentido, também pude observar na pesquisa que os fundadores e idealizadores dos cursos analisados foram movidos pela mesma intencionalidade daqueles que Silva (2013) menciona.

Os cursos em foco, mesmo não formais, são escolares, isto é, estão dentro da cultura escolar, conforme definido por Forquin (1993). Possuem salas de aula, material escolar, sujeitos escolares, avaliações periódicas, estatutos e regras que atendem aos imperativos de uma escola. Contudo, a gestão e a forma de acesso destes cursos é que os diferencia quanto a concepção pública e privada. Ademais, por estarem inseridos no contexto de formação de desenvolvimento dos movimentos sociais podemos pensá-los como cursos que não são instituídos nem pelo capital, nem pelo Estado.

Ademais, mesmo antes das exigências do conhecimento sobre cidadania no ENEM, os cursos populares ou comunitários já contavam com o tema cidadania em seus programas de estudo. No trabalho intitulado “Educação Popular: Ética e Cidadania no Cursinho Popular do DCE”, apresentado no V Semana de Extensão Universitária – SEU, em 2007, os autores Amanda Couto Araújo, Eduardo Maia e Juliana Bavuso, destacam que o curso popular existente na Universidade Federal de Viçosa, criado na década 1970, por iniciativa dos estudantes já havia a preocupação com um ensino diferenciado, isto é, voltado para uma conscientização cidadã que vai além da aprovação numa universidade. A mesma constatação apareceu no trabalho de Camila Zucon Ramos de Siqueira, (2008), intitulado *Cursinhos populares em movimento - Articulação para superar contradições* quando a autora enfatiza o caráter diferenciado do curso popular DCE/UFV desde sua origem.

De acordo com Araújo, Maia e Bavuso (2006), foi criada a disciplina Ética e Cidadania nestes cursos com o objetivo de debater temas transversais, através de discussões, interpretações, organização participativa, formação política, social e cultural. Desta forma, a proposta era trabalhar com práticas educativas libertadoras, tendo na educação popular sua base fundamental. Para tanto, o trabalho destes autores teve como ênfase a formação dos educadores, fazendo dos coletivos de professores um momento de reflexão da prática educativa e uma tentativa de tornar transdisciplinar as questões pertinentes à ética e cidadania.

Tal aspecto também existiu nos cursos que são o nosso objeto de estudo. No ano de 2002, o Curso Pré-vestibular Comunitário Invest tinha uma disciplina bastante

parecida chamada “Cultura e Cidadania”. Essa disciplina funcionava da seguinte maneira: dois professores em sala de aula traziam temas relacionados à cultura e cidadania para promover reflexões e debates, frequentemente eram usados exemplos trazidos pelos próprios alunos. Foram abordados temas que variam desde tentar entender leis e a constituição até chegar a promover feiras de talentos dos alunos do curso. A ideia de cidadania nessa aula era mais voltada às questões legais de direitos e deveres, como código do consumidor, leis trabalhistas e afins.

Todos os três cursos, objetos de nossa análise, tiveram uma disciplina dedicada à cidadania e com objetivos parecidos, mas com algumas diferenças também. Primeiramente, o nome da disciplina e em segundo uma grande diferença, pois enquanto no curso mineiro existia também uma preocupação com a formação dos educadores, nos cursos cariocas não; sendo apenas voltado aos alunos. Além disso, o curso popular /DCE-UFV foi um projeto institucional que contava com 30 bolsas para estudantes de graduação, evidenciado a importância do desenvolvimento dos movimentos sociais também no meio acadêmico (MAIA, 2021).

Segundo Castro (2007), a partir do ano de 1966 começaram a se reproduzir com força os cursinhos pré-vestibulares nas faculdades de várias universidades a exemplo dos que já existiam na Politécnica da USP e o do CAASO, USP de São Carlos. Esse foi o caso do curso popular /DCE-UFV e outros tantos como o Cursinho da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras (USP). Num contexto ainda de ditadura militar, se constituíram espaços de resistência.

Siqueira (2011), em sua dissertação de mestrado “Os cursinhos populares: estudo comparado entre MSU e EDUCAFRO – MG”, aprofundado sobre a trajetória dos cursinhos, reconhece a função social deles e seus desdobramentos no acesso ao ensino superior. Ela alerta que é no cotidiano dos cursos que se constrói toda relação entre o que se ensina de matéria para o vestibular e as discussões sobre a realidade social dos alunos, pois:

É preciso estar atento para que o cotidiano neste ambiente de estudo e debate sirva como parte dessas “experiências engendradas” e contribua na construção da cidadania coletiva. Pois, muitas vezes, o PVP é apenas um primeiro contato de formação política que, articulado com futuros envolvimento, resultam em uma nova concepção de sociedade e de cidadania (SIQUEIRA, 2011, p. 43).

Diante disso, considerando as contribuições oferecidas pelo saber geográfico, essa pesquisa parte do entendimento de que as ações humanas construtoras do

espaço da cidade podem expressar preconceitos e discriminações, permitindo que a geografia estude as questões sociais, desenvolvendo uma visão solidária de relações humanas nas aulas de Geografia e levando os alunos a perceberem também que os lugares são produtos de ações coletivas que podem ser menos discriminatórias e menos hierarquizadas, a ter como exemplo a própria organização e prática de um curso de pré-vestibular comunitário.

Ademais, um trabalho de pesquisa como este, mostra-se relevante para o meio acadêmico a medida em que esse tema é por muitas vezes deixado de lado pela academia, por uma relação que para muitos coloca o conhecimento escolar como mero reprodutor do conhecimento desenvolvido nas universidades. Embora a geografia escolar seja debatida no âmbito do ensino superior, com a consolidação de diversos grupos ou laboratórios de pesquisas espalhados pelas universidades do país (como o LEMADI – Laboratório de Ensino e Material Didático, USP, Laboratório de Ensino de Geografia e Profissionalização Docente (LEGEP), da Universidade Federal de Pernambuco e o LAGE – laboratório de pesquisa em geografia e educação da universidade Federal do Rio de Janeiro) e tantos outros, ainda é preciso avançar nos temas e nas problematizações. Assim, este trabalho é uma contribuição a isto.

Para Cavalcanti (2012) na geografia acadêmica ligada ao ensino houve significativos avanços como o número dos trabalhos, constituindo em ricos diagnósticos da Geografia ensinada e produzida no país, havendo assim legitimidade e relevância da pesquisa no ensino de geografia dada pela comunidade acadêmica.

Além disso, um trabalho que versa sobre a cidadania nas aulas de geografia está de acordo com a normatização do ensino da LDB que considera a educação o meio pelo qual obtemos o conhecimento necessário para exercer a cidadania.

Segundo Silva (2018), na LDB a formação para o exercício da cidadania, da qual as escolas brasileiras devem ofertar para os estudantes inclui tanto as questões administrativas da educação escolar, isto é, a educação gratuita para todos, quanto incisos que dialogam diretamente com a concepção pedagógica do currículo escolar. Neste caso, o exercício da cidadania está presente na liberdade do professor em compartilhar o seu conhecimento, na liberdade do estudante em aprender e se expressar. Além disso, a lei compreende que educar para a cidadania também é promover o respeito a diversidade para uma boa convivência humana no ambiente escolar, valorizar a experiência que os estudantes trazem para a escola e articular a

educação escolar, trabalho e práticas sociais, estabelecendo assim um currículo escolar em diálogo com o mundo, seja com o exercício das profissões ou na atuação do cidadão nas instituições que se organizam entorno da defesa dos direitos sociais como os sindicatos e movimentos sociais e as demais instituições que integram a sociedade.

Diante do tema proposto, a questão desta pesquisa é: como se constrói a noção de cidadania nos cursos populares ou comunitários?

O objetivo geral deste estudo será de compreender a noção de cidadania nos pré-vestibulares comunitários. Para isso, têm-se o seguinte objetivo específico:

- Compreender como a disciplina de Geografia ajuda na construção das noções de cidadania.

No contexto em que o governo federal buscava ações para ampliação do acesso ao ensino superior, através da interiorização de polos das Universidades Federais (Programa Reuni), abertura de Institutos Federais (unidades que oferecem ensino técnico e superior), bolsa de estudo em Universidades Privadas (Prouni) e financiamento de mensalidades em Universidades Privadas (Fies) os cursos de pré-vestibulares comunitários se mostram como uma importante frente de resistência, haja vista que tais ações federais ainda preservariam as vagas ocupadas pelas elites nos principais centros de excelência em ensino e pesquisa de nível superior. Porém, o aumento do acesso à universidade pelas classes populares via os programas federais não altera a estrutura de dominação e não os permite disputar com equidade as vagas nas universidades públicas, sobrando instituições de qualidade duvidosa e de elevado custo que vão lucrar com a entrada desse aluno a partir do recebimento de verbas federais. (SILVA FILHO 2003, COSTA & GOMES 2017, SIQUEIRA 2011).

De acordo com Teodoro (2003), o Brasil é marcado por profundas assimetrias e desigualdades econômicas e sociais, regionais e étnicas, com um considerável e histórico atraso na construção de uma educação igualitária para todos. Com uma grande população jovem, a educação surge como um dos maiores desafios ao poder político, onde vão coexistir múltiplos interesses dos diversos grupos sociais, pela

enorme permeabilidade às agendas hegemônicas próprias de um país localizado na semiperiferia¹ do sistema mundial.

O entendimento de como a geografia, a partir da construção curricular, pode promover a reflexão em sala de aula abre precedentes para fomentar ações concretas por meio da livre iniciativa em prol da transformação do modelo vigente de acesso ao ensino superior. Uma pesquisa que busque tal entendimento mostra-se concatenada a uma visão crítica de mundo e a busca da justiça social que, em última instância, é o papel do professor tomado pela consciência, de que a sua atuação é acima de tudo política (FREIRE, 2011).

Diante do exposto a metodologia deste trabalho pode ser dividida de duas maneiras: aquela que embasou a fundamentação teórica e aquela voltada para operacionalização da pesquisa. Em relação a teoria, além de Silva Filho (2003), Costa & Gomes (2017), Siqueira (2011), buscamos dissertações e teses no banco de dados produzido pelo LAGE – Laboratório de pesquisa em Geografia e Educação da UFRJ. No banco de dados consta a sistematização das pesquisas dos programas de pós-graduação em Geografia e Educação dos últimos 30 anos. Buscamos apenas os trabalhos realizados a partir do ano 2000, pois foi quando as temáticas relacionadas a Geografia e Cidadania começaram a aparecer de maneira mais efetiva.

Assim, na década de 2000 temos Aigner (2002) analisou as práticas pedagógicas relacionadas ao ensino de geografia e a educação ambiental em escolas voltadas à educação popular em Porto Alegre no Rio Grande do Sul; Rodrigues (2003) realizou uma pesquisa em três escolas públicas sobre a relação do trânsito e a cidadania. Segundo ele, a compreensão da dinâmica da circulação serve como meio auxiliar ao exercício da cidadania. A relação do homem entre si pode, pois, ser mediada pelos conhecimentos que a Geografia proporciona, voltados para a circulação e para o exercício da cidadania”; Santos (2006) que buscou responder questões relacionadas ao ensino de Geografia para as séries iniciais do Ensino Fundamental. A pesquisadora considerou como relevante o entendimento dos espaços de proximidade do lugar onde os alunos vivem, para então, desenvolver práticas educativas que permitam a eles ampliarem o conhecimento sobre as condições de sua existência, sobre o mundo e quiçá exercerem cidadania plena. Já o

¹ Conceito proposto por Immanuel Wallerstein (1974). O autor desenvolveu a teoria dos sistemas mundiais, havendo os países centrais e periféricos, mas considerou a existência de países em posição intermediária estável e por isso são chamados de países semiperiféricos.

trabalho de Martins (2007) abrangeu a ação desenvolvida no período de 1999 a 2006. O objetivo geral do estudo foi a verificação da compreensão por parte dos alunos e dos membros da comunidade daquilo que foi trabalhado nas escolas sobre a cidadania que gera todos os seus direitos.

Na década de 2010 temos Ribeiro (2011) cujo objetivo foi investigar o papel da Geografia no cotidiano dos jovens trabalhadores e estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Temos também Pereira (2013) que objetivou analisar e divulgar a Cidade Educadora como uma nova dimensão da educação e refletir sobre a construção da cidadania, como processo que permite ao indivíduo tornar-se cidadão; Ribeiro (2015) que estudou como as escolas rurais ofertam o ensino médio no município de Rio Verde, em Goiás, e como foi o desempenho da disciplina de Geografia no ano letivo de 2014, em relação ao preparo para o exercício da cidadania dos alunos; Mendes (2017) cujo título “O solo no ensino de Geografia e sua importância para a formação cidadã na Educação Básica”, já exemplifica o foco do estudo; Nishiwaki (2017) que fez uma pesquisa apontando as considerações acerca da contribuição da Geografia escolar na formação para a cidadania de jovens do ensino médio, considerando as potencialidades do ensino de Geografia e as concepções dos alunos acerca da ideia de cidadania. Já Araújo (2017) fez uma pesquisa com o objetivo de compreender como o conceito de segregação socioespacial é trabalhado no ensino de Geografia com jovens alunos em uma escola pública na periferia da cidade de Goiânia; e, por fim, Lourenço (2017) buscou discutir, no ensino de geografia, a formação cidadã a partir do potencial pedagógico dos estudos do território, numa perspectiva de uma cidadania territorializada.

A presente pesquisa contou ainda como fontes primárias, são elas as informações advindas das entrevistas abertas com professores de geografia dos três pré-vestibulares investigados. As entrevistas foram gravadas e interpretadas para se entender como o tema cidadania aparece nas práticas pedagógicas.

Desta forma, os sujeitos da pesquisa foram os professores de Geografia dos cursos, sendo alguns deles também fundadores e/ou diretores/coordenadores dos cursos. Teses, dissertações, artigos e livros que comunguem com o tem servirão de base para a análise das entrevistas.

Assim, nossa metodologia baseia-se na compreensão de nosso objeto de estudo a partir de representações, crenças, opiniões, atitudes dos sujeitos da

pesquisa em relação dinâmica e interdependente com o pesquisador. Nosso trabalho pode ser entendido por meio da definição de uma pesquisa qualitativa na qual, para Silva e Mendes (2013, p.212), “a pesquisa qualitativa é reconhecida em virtude de suas diversas possibilidades de estudar os fenômenos que envolvem os seres humanos e as suas relações sociais, estabelecidas em vários ambientes”.

Diante do exposto, a dissertação está dividida em três capítulos. O primeiro é dedicado à discussão metodológica e apresentação dos recortes de análise. O segundo, segue na discussão conceitual sobre a cidadania: como ela é vista no senso comum, tratada na LDB, e como a Geografia pode trabalhar esse conceito de acordo com a matriz do ENEM. Enquanto o terceiro capítulo trata sobre os cursos escolhidos. Abordamos a história dos pré-vestibulares sociais e realizamos a análise de como cada curso trabalha a cidadania verificado por meio de entrevistas.

2 METODOLOGIA DA PESQUISA

2.1 As entrevistas

A metodologia de uma pesquisa qualitativa permite a produção de informação sobre pessoas e lugares por meio do contato direto do pesquisador com a realidade estudada, característica mais marcante desta abordagem e por isso, está longe de buscar enumerar, medir ou até mesmo definir algo. A pesquisa qualitativa é uma interpretação do real, conforme preconiza as ideias advindas da hermenêutica e da fenomenologia, a primeira entendida como a interpretação de textos e a compreensão do ser vivo pensante, mediante a valorização entre comunicação e linguagem que permita a troca de significações, sobretudo, pela valorização da subjetividade, pois para a hermenêutica o saber acontece no contato entre sujeito e objeto. Já a fenomenologia, Segundo Gomes (2000, p.114) “não há leis ou determinações, a ação só pode ser entendida no contexto fenomenal: sua expressividade é sempre particular e espontânea”.

O presente estudo é um estudo de caso de 3 pré-vestibulares populares localizados na cidade do Rio de Janeiro. Foi a estratégia escolhida para examinar a nossa questão central a medida que trata-se de uma questão contemporânea e de característica subjetiva. Por essa razão, conta com muitas das técnicas utilizadas pelas pesquisas históricas, mas acrescenta duas fontes de evidências: observação direta e entrevistas (YIN, 2001).

Desta forma, o uso das entrevistas em nosso trabalho caracteriza nosso método qualitativo. Para Silva e Mendes (2013), investigar a realidade utilizando a entrevista tem a vantagem de oferecer ao pesquisador as características peculiares de cada contexto. As respostas dadas pelos informantes e a interpretação delas estão sujeitas à concepção do indivíduo; assim como também não se pode deixar de lado de que a interpretação da realidade pesquisada está sujeita à postura teórico-epistemológica do pesquisador.

Para a concretização das entrevistas nesta pesquisa uma série de procedimentos foram realizados, conforme indicado por Silva e Mendes (2013), dos quais destacamos: agendamento com antecedência, gravação de áudio, não

interrupção do informante, linguagem adequada e postura ética com os sujeitos pesquisados.

Optamos por utilizar as entrevistas semiestruturadas. O roteiro prévio foi criado com perguntas factuais e opinativas e o informante teve a liberdade para responder com suas próprias palavras, sem tentativa de indução de posicionamentos. Contudo, no decorrer da entrevista, foi necessário acrescentar novas perguntas. Assim, elas foram estruturadas em dois momentos, o primeiro com objetivo de conhecer o sujeito professor (a); colaboradores no processo de construção dos cursos em questão, atuando enquanto educadores/as. O segundo momento esteve voltado para a experiência no cursinho e a prática da Geografia. Totalizaram-se entrevistas com 3 professores do Invest, 1 professora no Samora e 1 professora no Nica. Para compreender a história dos cursos também procuramos o sujeito fundador, o coordenador do curso Invest e a coordenadora e fundadora do Samora. Foi perguntado a todos os entrevistados se poderíamos reproduzir seus nomes no trabalho e todos aceitaram. As entrevistas foram realizadas entre os meses de outubro e novembro de 2019, nos próprios pré-vestibulares, no horário de funcionamento. As entrevistas duraram em média 40 minutos cada e para a realização do agendamento prévio foi entregue uma carta de apresentação da pesquisa e do pesquisador, conforme indicado por Yin (2001).

A transcrição de entrevista traz questões metodológicas a respeito da precisão, fidelidade e interpretação. Estamos alterando o falado para o meio escrito e isto pode provocar descontextualização. Sobre esse aspecto, Gibbs (2008) apresenta a partir de Mishler (1991) um paralelo entre uma transcrição e uma fotografia. A fotografia é uma versão única e editada da realidade. Portanto, a transcrição nunca será precisa, pois a mudança do meio oral para o meio escrito implica na transformação de dados.

Opções metodológicas precisaram ser feitas e assim decidimos por realizar uma transcrição menos detalhada, isto é, sem indicar pausas, ênfase, mudança de tom, fala sobreposta etc., mas mantendo a fala contínua, sem tentar organizá-la em sentenças bem construídas. Voltamos às gravações diversas vezes e preenchemos uma ficha auxiliar com dados como: data da entrevista, local, circunstância da entrevista, detalhes biográficos sobre a entrevista, impressões do entrevistador, documentos relacionados durante a conversa e ideias iniciais de análise. Essas fichas foram utilizadas posteriormente para ajudar na redação do trabalho final.

Procuramos seguir também a orientação de Yin (2001) que apresentou a importância do ouvir quando se usa a técnica da entrevista em pesquisa qualitativa. Desta forma, o autor diz que o bom ouvinte escuta as palavras exatas utilizadas e deve considerar que a terminologia reflete uma importante orientação, deve também capturar o humor e os componentes afetivos, bem como compreender o contexto a partir do qual o entrevistado percebe o mundo.

Além disso, a transcrição foi feita unicamente pelo autor deste trabalho por considerar que ao conhecer o tema e por ter sido ele o entrevistador, haveria menos probabilidade de cometer erros. Também nos foi possível utilizar o momento da transcrição para o início da análise sobre o objeto de estudo.

Seguiremos a convenção citada por Gibbs (2008) de colocar o nome da pessoa entrevistada, em maiúscula, no início de cada fala. Não identificamos a necessidade de anonimização para garantir a confidencialidade, pois todos os entrevistados aceitaram ter seus nomes divulgados.

No quadro a seguir estão as perguntas levadas para as entrevistas como roteiro prévio.

Quadro 1 – Roteiro de Entrevista

ROTEIRO PARA ENTREVISTA
O sujeito professor
Qual é o seu nome? Qual é a sua data de nascimento? Qual a sua formação acadêmica? Instituição e ano de formação Como chegou no curso? Há quanto tempo trabalha?
O professor sujeito
Existe um PPP no curso? Como ele foi elaborado? Para você, professor de Geografia, o que é cidadania? Você acha que esse conceito que acabou de dizer está presente em suas aulas? De que forma você aborda a cidadania nas suas aulas? Como você liga o programa de Geografia do curso com a cidadania na sua prática em sala?
O sujeito fundador

Qual é o seu nome?

Qual é a sua data de nascimento?

Qual é a sua formação acadêmica? Instituição e ano de formação

Por qual motivo o curso foi fundado? Esse motivo continua o mesmo ao longo dos anos?

Qual é história do curso?

Fonte: o autor.

De acordo com Gibbs (2009), converter o dado qualitativo de uma entrevista em texto escrito, muitas vezes resulta em uma grande quantidade de material e na necessidade de adotar métodos para lidar com isso de forma prática e coerente; isto é chamado pelo autor de codificação de dados qualitativos, processo analítico que identifica passagens do texto que exemplifica determinadas ideias e assim se ligam a certos códigos.

Para tal, o pesquisador define do que se tratam os dados em análise, criando categorias para os conteúdos dos textos, de forma a estabelecer uma estrutura de ideias temáticas, formando um foco para pensar no texto e em possíveis interpretações do seu conteúdo.

Dentre as técnicas de codificação apresentadas por Gibbs (2009), optamos por nos basear em duas delas. A primeira, chamada codificação linha por linha, consiste em “codificar cada linha de texto, mesmo que as linhas possam não ser sentenças completas”, conforme Gibbs (2009, p.74). Esta abordagem força a análise no que o entrevistado está dizendo e não na visão do mundo do pesquisador, ao mesmo tempo em que permite que, a partir da fala do sujeito entrevistado, reflexões e críticas possam ser feitas pelo pesquisador.

Já a segunda técnica, denomina-se comparação caso a caso, o que nos levou a estabelecer comparações entre trechos de uma mesma entrevista, ou entre trechos de entrevistas distintas, buscando contrastes e/ou semelhanças que possibilitem a identificação de relações e padrões.

Ademais, ao utilizar a técnica da entrevista é preciso compreender o perfil dos sujeitos da pesquisa e dos demais sujeitos que englobam o recorte temático, bem como, o recorte espacial em questão, isto é, o corpo docente e discente dos pré-

vestibulares. Para isso, levantamos alguns dados que nos ajudaram a compreender a fala dos professores. Tais dados serão expostos a seguir.

2.1 Recorte Invest

O Invest está localizado no Colégio Santo Inácio-CSI do bairro de Botafogo da cidade do Rio de Janeiro. Note-se a proximidade física com a favela Santa Marta na qual reside a maior parte dos alunos inscritos, conforme imagem a seguir:

Imagem 1 – Localização Invest



Localização do
Curso Invest

Fonte: Google Earth

O bairro de Botafogo se localiza na IV região administrativa da cidade do Rio de Janeiro e é classificado como um bairro de classe média da zona sul do Rio de Janeiro. Apresenta muitos contrastes, pois ao mesmo tempo em que há edifícios de luxo, também possui a favela Santa Marta.

A origem do bairro, segundo a AMAB – Associação de Moradores e Amigos de Botafogo – remonta ao século XVI, com a cidade sendo fundada no atual bairro da Urca, logo ao lado de Botafogo. O nome se deu por causa de João Pereira de Souza Botafogo, que comprou as terras do antigo dono Francisco Velho, e este recebeu

como doação de Estácio de Sá. O nome Botafogo de João Pereira se fez assim por João ser um atirador de arcabuz – arma de fogo antiga. No site da AMAB se lê “o curioso é que possivelmente não era nome de nascença, mas sim apelido, muito comumente dado em Portugal aos arcabuzeiros, homens especialistas em armas de fogo manuais”.

A favela Santa Marta, principal área de abrangência do curso Invest foi inicialmente ocupada em meados de 1930. Os primeiros moradores vieram do interior do Estado e foram contratados para trabalhar na ampliação da igreja do Colégio Santo Inácio. A imagem a seguir mostra a fachada atual da instituição (PEREIRA, 2014).

Imagem 2 – Colégio Santo Inácio em Botafogo



Fonte: <http://otomospais.com.br/blog/colégio-santo-inacio-rj-review/>

O curso possui 35 professores voluntários e 100 alunos inscritos todo início de ano. Em relação ao perfil dos corpo docente e discente pode ser observado nos quadros a seguir:

Quadro 2 – Professores do Invest

Perfil Docente – INVEST			
Bairro de Residência		Faixa Etária	
Botafogo	43%	menos de 21 anos	9%
Adjacências a Botafogo	54%	21 a 25 anos	46%
		26 a 30 anos	35%
Tijuca	3%	acima de 31 anos	11%

Fonte: o autor.

Quadro 3 – Alunos do Invest

Perfil Discente – INVEST			
Bairro de Residência		Faixa Etária	
Botafogo	91%	16 a 20 anos	68%
		21 a 25 anos	27%
Adjacências a Botafogo	9%	26 a 30 anos	3%
		acima de 31 anos	2%

Fonte: o autor

A proximidade do local de moradia é fator estruturante do perfil tanto dos professores, quanto dos alunos. Apenas 1 professor mora na região da grande Tijuca e tem seu deslocamento facilitado pelo metrô. No caso dos alunos, vale destacar que a maioria que reside no bairro de Botafogo possui endereço na favela Santa Marta.

A faixa etária dos professores é predominantemente de jovens entre 21 e 25 anos, correspondendo a 46% do corpo docente. Característica que também se repetirá nos outros cursos. Os alunos estão cursando o ensino médio, ou terminaram há poucos anos. Merece destaque a faixa etária entre 21 e 25 anos, com cerca de 27% dos discentes. A taxa de evasão do curso é de 40%. A taxa de aprovação é de 50%

2.3 Recorte Nica

Imagem 3 – NICA

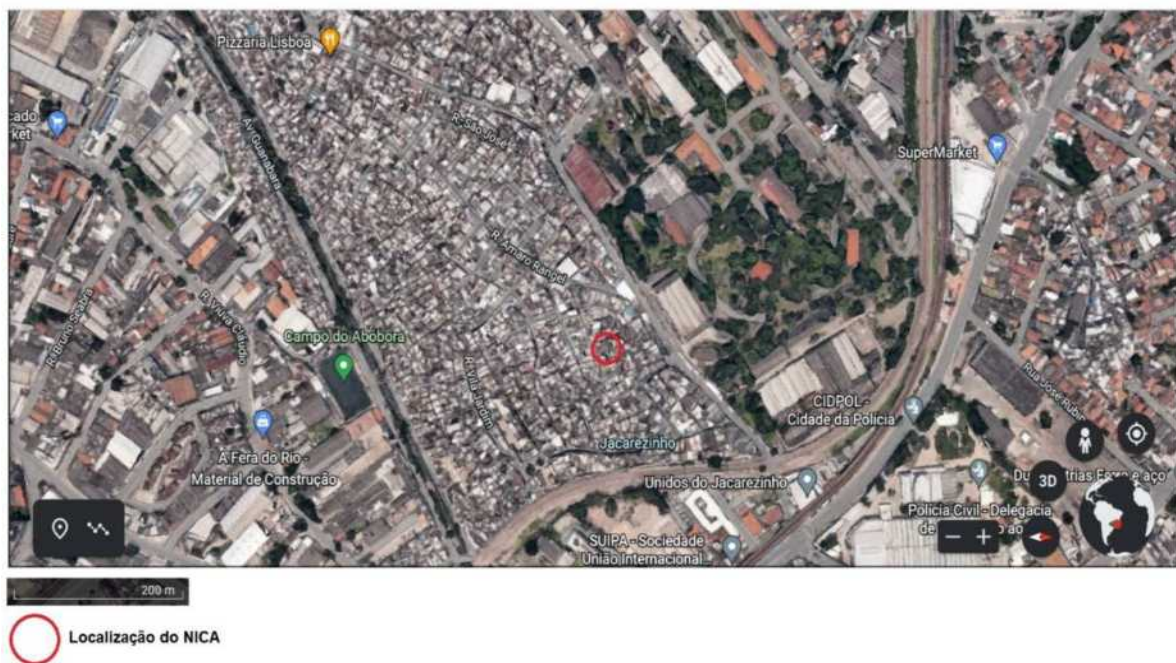


Fonte: <https://www.nicajacarezinho.org/>

O Nica está localizado no Jacarezinho, classificado como bairro desde 1992, por meio da lei complementar 17, de 29/07/1992. Situa-se na Zona Norte do município do Rio de Janeiro, no Brasil. A Imagem 3, a seguir, mostra a fachada da organização.

Neste bairro também se localiza a favela do Jacarezinho, um complexo que abarca cerca de nove favelas (Carlos Drummond, Jacarezinho, Marlene, Praça Marimbá, Rua Matinoré, Rua São João, Tancredo Neves, Tautá e Vila Jandira). O bairro e a favela se inserem na região administrativa do Jacarezinho; área desmembrada da região do Grande Méier.

Imagem 4- Localização Nica



Fonte: Google Earth

Segundo Paulino (2017), o crescimento do Jacarezinho está inserido no contexto de crescimento horizontal da cidade do Rio de Janeiro, sobretudo a partir da segunda metade do século XX quando ali se localizava o segundo polo industrial do Estado do Rio de Janeiro. Por seu sítio estar sujeito a inundações se tornou um área desvalorizada, o que atraiu populações de poder aquisitivo mais baixo. Essa população ocupou as antigas fazendas da região, dando origem a favela que cresceu associada ao desenvolvimento dos transportes e a proximidade do local produtivo. Paulino (2017) destaca ainda que, como área de elevada vulnerabilidade social, a ausência da ação estatal foi fundamental para que a partir de 1970 a favela se

tornasse um importante nó logístico para o desenvolvimento do tráfico de drogas, sendo hoje uma das favelas com maiores índices de violência da cidade.

Paulino (2017), se baseando no último censo de 2010 do IBGE, informa que o Jacarezinho conta com cerca de 40 mil pessoas e 11 mil domicílios. Sendo formada majoritariamente por mulheres. Possui IDH de 0,731, estando na posição 121 do total de 126² bairros listados pelo IBGE.

Os alunos inscritos no Nica totalizam 40 participantes e são 20 professores voluntários, conforme quadro a seguir:

Quadro 4 – Alunos do Nica

Perfil Discente - NICA			
Bairro de Residência		Faixa Etária	
Jacarezinho	90%	16 a 20 anos	85%
		21 a 25 anos	15%
Adjacências ao Jacarezinho	10%	26 a 30 anos	0%
		acima de 31 anos	0%

Fonte: o autor

O NICA conseguiu 19 alunos aprovados para universidade nos últimos 3 anos. A taxa de aprovação desses últimos 3 anos é de cerca de 15%.

Já o grupo de professores apresenta as seguintes características:

Quadro 5 – Professores do Nica

Perfil Docente - NICA			
Bairro de Residência		Faixa Etária	
Jacarezinho	15%	menor de 21 anos	0%
		21 a 25 anos	50%
Adjacências ao Jacarezinho	85%	26 a 30 anos	30%
		Acima de 31 anos	20%

Fonte: o autor

2.4 Recorte Samora Machel

Apesar do Samora Machel se localizar na Cidade Universitária, bairro inserido na região administrativa da Ilha do Governador, Zona Norte da cidade. O pré-

² Atualmente, a cidade do Rio de Janeiro possui 163 bairros, porém, não há dados de todos disponíveis.

vestibular atende a população do entorno, sobretudo moradores da Maré, já que a cidade universitária é separada da favela pelo canal do Cunha e pela Linha Vermelha, e de diversos outros bairros da cidade, uma vez que as vagas são destinadas para os filhos dos funcionários da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

O bairro da Maré, criado em 1994, compreende um conjunto de 15 localidades onde moram cerca de 132 mil pessoas. Seu nome tem origem nos mangues que dominavam sua paisagem e sua história de ocupação está atrelada a 2 portos que lá existiam para escoar a produção de cana-de-açúcar do período colonial. Contudo, o grande fluxo de pessoas para a área se deu a partir da década de 1940, com a abertura da Avenida Brasil. Muitas pessoas se deslocaram para lá em função de haver oportunidade de trabalho durante as obras de construção da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Na década de 1960, a construção do Complexo Petroquímico do Rio de Janeiro (Comperj) atraiu trabalhadores para a região, e a rápida urbanização levou muitos a se mudarem para a região em busca de trabalho. A ocupação atingiu seu auge na década de 1970, tendo se espreado sobre as águas da Baía de Guanabara em habitações construídas sobre palafitas, que já não existem mais devido a política de construção de conjuntos habitacionais e de aterramento (SILVA, 2007).

A Maré também é conhecida pela violência gerada pelo narcotráfico. Principalmente na década de 1990, as favelas eram dominadas por criminosos e muitos moradores viviam sob o controle do crime organizado. Nas últimas décadas, porém, apesar de ainda existir a violência, a Maré tornou-se um símbolo de resistência e luta por direitos e cidadania.

Diante do exposto, a imagem e os quadros a seguir demonstram a localização do pré-vestibular e o perfil do corpo docente e discente.

Imagem 5 – Prédio da UFRJ onde funciona o curso



Fonte: <https://www.stoodi.com.br/blog/carreira/10-melhores-universidades-do-brasil/>

Imagem 6 – Localização Samora Machel



Fonte: Google Earth

Quadro 6 – Professores do Samora Machel

Perfil Docente - SAMORA MACHEL			
Bairro de Residência		Faixa Etária	
Bairros da Z. Norte	40%	menor de 21 anos	43%
Bairros da Z. Sul	30%	21 a 25 anos	50%
Bairros da Z. Oeste	20%	26 a 30 anos	7%
Centro	10%	acima de 31 anos	0%

Fonte: o autor

Diferente dos outros recortes de análise, o corpo docente é composto por alunos bolsistas da graduação advindos de diferentes bairros da cidade. Por essa razão, a faixa etária dos professores corresponde a professores mais jovens do que os outros cursos. Contudo, em todos os 3 cursos, os professores estão predominantemente na faixa entre 20 e 30 anos.

Quadro 7 – Alunos do Samora Machel

Perfil Discente - SAMORA MACHEL			
Bairro de Residência		Faixa Etária	
Bairros da Z. Norte	38%	menor de 21 anos	81%
Bairros da Z. Sul	15%	21 a 25 anos	16%
Bairros da Z. Oeste	27%	26 a 30 anos	2%
Centro	20%	acima de 31 anos	1%

Fonte: o autor.

Quanto os alunos, o predomínio da residência ser na zona norte ocorre pela quantidade de alunos que moram na Maré, bairro mais próximo à Universidade. Da mesma forma que observados nos outros cursos, os alunos estão terminando o ensino médio ou terminaram faz poucos anos.

Isso posto, faz-se necessário avançar na discussão de nossa metodologia interpretativa para apresentar o que nós entendemos como cidadania e como foi possível compreendê-la nos cursos analisados. Para isso, passemos ao segundo capítulo.

3 A CIDADANIA

O presente capítulo aborda conceitos que entendemos ser necessários para respondermos à questão desta pesquisa, isto é, como se constrói a noção de cidadania nos cursos populares ou comunitários. Assim, apresentamos primeiro uma discussão teórica sobre cidadania para depois a relacionarmos com a ciência geográfica, uma vez que a cidadania possui dimensão espacial e entendemos que os cursos possuem uma prática cidadã dada por uma experiência espacial. Posteriormente, analisamos o conceito de cidadania na sua relação com a geografia escolar.

3.1 Etimologia, definição e conceito

No sentido etimológico, cidadania tem a mesma raiz de cidade. Segundo Covre (1991), é originária da palavra *civitas* do latim que se referia ao indivíduo habitante da cidade. Sua origem está nas primeiras cidades, *pólis* gregas, sobretudo em Atenas, de regime aristocrático, o cidadão era aquele indivíduo no pleno gozo dos seus direitos políticos.

Para Aristóteles a polis é o espaço, por excelência, onde a realização plena do ser do homem pode concretizar-se, sendo a cidadania baseada em “duas condições fundamentais e estritamente interligadas: possuir tempo livre e fazer parte da polis” Censi (2017, p.81).

Aristóteles buscava a felicidade humana construída pela prática em comunidade através de uma constituição prática. Daí a importância da política, que se torna o centro da vida humana, centro da vida do cidadão, portanto, a cidadania é a sua participação na comunidade.

Nesta cidadania grega clássica, o cidadão era normalmente um homem dono de terras, elite da *pólis*, jamais mulheres, pois elas não eram consideradas cidadãs, nem tão pouco escravos e estrangeiros chamados de metecos. Portanto, cidadãos eram apenas os homens que participam do funcionamento da cidade-Estado, de forma direta, sem a mediação de representantes, introduzido na esfera política somente no mundo moderno.

Segundo Filho Rezende Filho e Câmara Neto (2001) e Luiz (2007), em Roma, a situação não era diferente. Sociedade também escravista, baseada nas “gens” (famílias), era dominada pelos patrícios, os quais detinham a cidadania e os direitos políticos. À plebe, constituída de romanos não nobres e de estrangeiros, não cabia qualquer tipo de direito. Na verdade, ela só conseguiu algum direito político efetivo após conflitos que deram origem a criação de instituições propriamente plebeias, como o Tribunato e a Assembleia da Plebe. Por essa razão, Luiz (2007) considera que havia uma estrutura aristocrática, disfarçada em República, na qual vigoravam os interesses do grupo dos patrícios.

Assim, enquanto na civilização greco-romana só se consideravam livres os homens que participavam diretamente da gestão da coisa pública, de tal maneira que segundo Luiz (2007), o cidadão se confundia com a cidade; na cidadania moderna a liberdade está na vida privada e a coisa pública é tratada pela lógica da representatividade, conforme exposto por Comparato (1993). Em outras palavras,

Algo marcante no universo greco-romano - que é intrínseco às sociedades tradicionais – era a valorização do grupo e não do indivíduo, ou seja, o sujeito coletivo tem um peso maior do que o sujeito individual. Nesse sentido, entendemos a razão pela qual a cidadania greco-romana não contemplava nenhuma liberdade individual, não havendo aquilo que conhecemos como vida privada (LUIZ, 2007, p. 92).

A cidadania possui algumas definições nos principais dicionários da língua portuguesa, a saber: em Aurélio Buarque de Holanda Ferreira (1986), cidadania é “a prática dos direitos e deveres de um (a) indivíduo (pessoa) em Estado”. Já Evanildo Bechara, em seu Dicionário de Língua Portuguesa (2011) compreende seu significado como a “qualidade de cidadão: conjunto formado pelos cidadãos”. No dicionário Michaelis, edição de 2015, encontra-se cidadania como a qualidade de cidadão ou como título honorífico conferido como homenagem a um indivíduo por uma cidade. No Aulete (versão *on line*) aparecem quatro possíveis usos da palavra: **1.** Condição de cidadão, com seus direitos e obrigações. **2.** O conjunto dos cidadãos. **3.** Conjunto dos direitos civis, políticos e sociais dos cidadãos, ou dos mecanismos para o estabelecimento e garantia desses direitos. **4.** Exercício consciente da condição de cidadão; atuação na sociedade, em defesa da ampliação e fortalecimento da cidadania. Por fim, no Dicionário da UNESP do Português Contemporâneo de 2012, organizado por Fernando S. Borba a palavra cidadania aparece associada à dimensão escolar em que:

Cidadania é a condição de quem goza plenamente de seus direitos civis e políticos: **Um dos objetivos da escola é preparar o indivíduo para o pleno exercício da cidadania.** 2. Qualidade de quem nasceu numa cidade ou país:

O candidato deve apresentar comprovante de cidadania brasileira (grifo nosso).

No único dicionário que considera a cidadania um dos objetivos da escola não está claro qual é a concepção de pleno exercício da cidadania, deixando em aberto a possibilidade de pensarmos em relação ao mundo do trabalho, ao voto consciente e a ação para a construção de uma sociedade democrática.

Desta forma, na literatura brasileira percebemos que o significado da palavra cidadania traz o legado dos gregos e romanos, pois ela é definida como instituição jurídica, assim, de caráter formalista e outorgado, cidadão é quem está protegido pela lei, e quem é membro de uma comunidade, conforme a perspectiva do pertencimento discutida por Arendt (1999). Apresenta também o significado de cidadania a partir da ação que promove a construção democrática.

De acordo com Soares (2008) o conceito moderno de cidadania é o resultado da articulação entre o liberalismo e o conceito de cidadania da Grécia antiga. Seu sentido passa a ser atrelado à noção de individualismo, de liberdade, igualdade e à luta liderada pela burguesia contra os privilégios da nobreza feudal, contra a hierarquia e contra a imposição da religião. Assim, a retomada desse conceito coincidiu com a constituição do Estado-nação e o surgimento da democracia representativa.

Embora, a origem deste conceito seja na polis grega, Comparato (1993) ressalta que o indivíduo na civilização greco-romana não gozava de nenhuma liberdade privada. Muitas cidades gregas proibiam o celibato; outras, o trabalho manual ou, contraditoriamente, a ociosidade. Tanto a religião, quanto a educação, eram assuntos de exclusiva competência dos poderes públicos. Até a moda era objeto de regulação pública. A ausência de liberdade continuou com a consolidação do absolutismo e se tornou alvo na Revolução Francesa. A cidadania moderna defende a liberdade privada, a não intervenção do Estado nesta esfera e no reconhecimento que todo indivíduo possui direitos naturais, os quais o Estado deve respeitar. A ideia de direitos naturais traz consigo o conceito de cidadania universal (há aqui uma ruptura dos privilégios feudais). Além disso, a nova cidadania possui a dimensão nacional (pertencimento) quando é somente o homem em sua nação que possui direitos políticos. A cidadania, portanto, implica em fazer com que o homem membro de uma comunidade tenha um lugar no mundo.

Por outro lado, como vimos nas definições dos dicionários de língua portuguesa, a cidadania não se esgota em seu estatuto legal. Ela é também o que

Arendt (1999) chamou de *vita activa* expressa em três atividades que definem a condição humana: labor, trabalho e ação. O labor é o elemento relacionado às atividades cíclicas e repetitivas necessárias à sobrevivência, entre elas, dormir, alimentar-se, protege-se. O trabalho corresponde a materialização de produtos e a transformação da natureza próprios do *Homo Faber*. A ação, é a mediação entre as coisas. A partir disso, a capacidade de ter “direitos” qualidade delegada juridicamente ao cidadão é o que efetivamente o capacita à participação política que ocorre no espaço público.

O sociólogo britânico Thomas Humprey Marshall em seu livro “*Cidadania, Classe Social e Status*” de 1967 fez um estudo extenso sobre o conceito de cidadania no contexto britânico, começando no século XIX, mostrando os impactos da cidadania nas classes sociais e chegando aos direitos sociais no século XX. Primeiramente ele define de forma prática e direta que “a cidadania é um status concedido àqueles que são membros de uma comunidade”, Marshal (1967, p.76). O autor divide e ordena a cidadania em três partes que delimita como direitos civis, políticos e sociais. Essa ordem não é sem motivos, já que sem os direitos civis não se tem nem os políticos e nem os sociais. Ele explica da seguinte forma:

Chamarei estas três partes, ou elementos, de civil, política e social. O elemento civil é composto dos direitos necessários à liberdade individual - liberdade de ir e vir, liberdade de imprensa, pensamento e fé, o direito à propriedade e de concluir contratos válidos e o direito à justiça. Este último difere dos outros porque é o direito de defender e afirmar todos os direitos em termos de igualdade com os outros e pelo devido encaminhamento processual. Isto nos mostra que as instituições mais intimamente associadas com os direitos civis são os tribunais de justiça. Por elemento político se deve entender o direito de participar no exercício do poder político, como um membro de um organismo investido da autoridade política ou como um eleitor dos membros de tal organismo. As instituições correspondentes são o parlamento e conselhos do Governo local. O elemento social se refere a tudo o que vai desde o direito a um mínimo de bem-estar econômico e segurança ao direito de participar, por completo (MARSHALL, 1967, p.64).

A educação está presente nos três elementos definidos pelo autor. Marshall (1967, p.73) diz que “a educação é um pré-requisito necessário da liberdade civil”. Tal pensamento tem suas raízes no iluminismo de Jacques Rousseau em que o contrato social estabelecido é fundamental para a manutenção da vida em sociedade, pois a cidadania é capaz de alienar a liberdade natural de todo ser humano, levando-o à liberdade civil. Desta forma, é na escola que o indivíduo aprende a ser cidadão e a educação torna-se um direito necessário para a consolidação da sociedade. Não é

por acaso que esta relação está presente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação que veremos mais adiante.

Para Marshall (1967), o direito civil, composto por direitos necessários à liberdade individual é o primeiro direito que gera os demais. Este, por sua vez, é sustentado pela promoção da educação, condição fundamental para haver cidadania. Configura-se assim uma tríade relacional entre cidadania – educação – sociedade. A educação começa com as crianças e depois se estende aos adultos, pois um adulto tem o direito de ter sido educado quando criança.

Em relação a cidadania em seu elemento político, para além do direito ao voto, a participação política nos cursos aqui analisados está ressaltada na disciplina ética e cidadania ou cultura e cidadania que aborda principalmente temas transversais. Os debates levam a reflexão crítica, tomada de posição e conseqüentemente mobilização. Não é por acaso que há um público-alvo específico, relacionado com a localização do curso como a comunidade do entorno da Ilha do Fundão, no caso do Samora Machel ou a comunidade do Jacarezinho para o curso NICA. Isto se dá porque o agir no mundo é da ordem inicial do espaço vivido com a ação política extrapolando as paredes da sala de aula. Ademais, o elemento político que compõe a cidadania também está presente na própria existência do movimento social na qual docente e discentes se articulam.

A terceira parte da cidadania constitui a sua dimensão social que, nos cursos estudados é abordada na ampliação do acesso aos bens educacionais, culturais e sociais para um público estudantil excluído não apenas do ensino superior, mas do ensino fundamental de qualidade, conforme será apresentado nas entrevistas, no próximo capítulo.

Embora haja essas três dimensões da cidadania, Soares (2008) defende que se vigora realmente uma cidadania liberal que tem como pano de fundo uma contradição e uma tensão entre a igualdade ideal e a desigualdade concreta, entre a igualdade do direito e a desigualdade da fortuna. Isto, por sua vez, sustenta a ideologia do individualismo radical e depende, fortemente, do conceito de propriedade privada (BARBER, 1997).

A concepção de cidadania de direitos restritos se expressa desde a primeira Constituição da República Brasileira e foi fortemente inspirada nos ideais liberais, conforme Moderne (1989). Todavia, esses ideais foram adaptados ao contexto de uma

sociedade marcada pela herança de três séculos de escravidão, por uma economia essencialmente agrícola orientada para a exportação e pela predominância da família patriarcal. Os traços mais evidentes dessa sociedade são uma profunda desigualdade social, um débil grau de coesão e de articulação interna e uma forte subordinação ao Estado.

Segundo Moderne (1989), a adaptação dos ideais liberais a esse contexto provocou uma espécie de “esquizofrenia político-jurídica” das instituições, que consiste em proclamar fortemente o valor da regra e do direito no texto da lei e, na prática, ceder à tentação do autoritarismo e da medida de exceção. Essa concepção de cidadania pode ser definida como um conjunto de atributos formais reconhecidos juridicamente como acessíveis a todos os cidadãos igualmente, reduzindo a condição cidadã à esfera da lei, conforme defendido por Gentili (2000). De acordo com essa concepção, a cidadania é outorgada e controlada pelo Estado. Na prática, o direito político se resume ao direito de voto, e o povo é excluído das decisões políticas. Essa concepção expressa, a negação da noção de direitos e do princípio da soberania política, a visão de civismo como subordinação e se apoia, decisivamente, no autoritarismo social, baseado em critérios de classe, de raça e de gênero, presente material e simbolicamente na sociedade, que aprofunda as desigualdades no seio das relações sociais em todos os níveis e torna mais complexas as relações hierárquicas (Chauí, 2000; Dagnino, 1994; Manzini-Covre, 1999; Telles, 1994)

Segundo Dagnino (1994), a concepção de cidadania como construção social ganha contornos mais claros na primeira metade da década de 1980, ponto culminante da crise da ditadura militar, momento em que a sociedade brasileira vive a retomada dos movimentos populares – das mulheres, dos negros, dos ecologistas, etc. – e dos trabalhadores rurais e urbanos. Em conformidade com essa concepção, a concretização dos direitos (civis, políticos e sociais) é a base fundamental da cidadania. Esses direitos seriam conquistados pela ação e pela luta social e política cotidiana, no dizer de Capella (2004, p. 164), pela “cidadania baseada nos poderes” de movimentos de solidariedade que atuam no domínio público-voluntário, capaz de sustentar e completar a limitada “cidadania dos direitos”. A cidadania como construção social enfatiza a importância da formação de valores e atitudes capazes de tornar os indivíduos cidadãos éticos, críticos, reflexivos, autônomos, participativos e solidários. Atitudes e valores que se constroem no processo de reflexão das relações sociais e

não no contexto de práticas “educativas” prescritivas. Em síntese, essa concepção de cidadania ultrapassa a visão formalista dos direitos (civis, políticos e sociais) buscando, na prática, a igualdade do usufruto desses direitos mediante a ação política direta, irreverente e protagonista de atores sociais que se articulam nas suas diferenças em torno de projetos coletivos emancipatórios mais amplos. Essa concepção, portanto, não se restringe ao aspecto cognitivo de conhecer os “direitos e deveres do cidadão”; baseia-se na formação de subjetividades inconformistas e proativas, capazes de construir alternativas conjuntas, geradoras de possibilidades de mudança. A reflexão sobre como o currículo das licenciaturas contribui para a formação da cidadania e o conhecimento das representações dos formadores de professores sobre a cidadania no contexto das suas práticas educativas na universidade, objetivo desse estudo, podem ser facilitados pela discussão do conceito de relação com o saber do estudante, pois, a depender do tipo de relação com o saber que o sujeito estabelece, estará se construindo como autor de sua própria história, na perspectiva da cidadania como construção social, ou, ao contrário, sendo conformado como um sujeito passivo, heterônomo, subserviente.

3.2 Democracia e Cidadania

Ao abordamos o conceito de cidadania se faz necessário a reflexão sobre democracia, pois são conceitos complementares, uma vez que só há realização plena da cidadania no governo democrático; ou seja, é o exercício da cidadania que sustenta a democracia.

A democracia institucionalizada no ocidente é elemento fundamental a ética da cidadania. Gira em torno dos pressupostos de liberdade e igualdade (civil) com eleições regulares e livres por meio do sufrágio universal. Se trata da democracia liberal construída nos séculos XIX e XX e da consolidação do Estado democrático responsável por garantir a concorrência econômica e a lei de mercado, conforme exposto por Cruz (2000).

A democracia foi largamente definida como o governo das maiorias constitucionais. Mais do que isto é um sistema de vida em que se assegure as minorias políticas a possibilidade de existência legal na vida social.

No Brasil, a Constituição Federal de 1988 elenca a cidadania como fundamento de um Estado Democrático de Direito, consagrando a soberania popular como no parágrafo único do art. 1º, em que “Todo o poder emana do povo, que o exerce por meio de representantes eleitos ou indiretamente, nos termos desta Constituição”.

A Constituição define, em seu Art. 14 que a soberania popular será exercida pelo sufrágio universal e pelo voto direto e secreto, com valor igual para todos, podendo existir por meio de plebiscito; referendo e iniciativa popular.

Assim, Bonavides (2008) ressalta que a democracia repousa os princípios fundamentais da soberania popular, segundo o qual o povo é a única fonte do poder; e da participação, direta e indireta (por meio da representação), para que esta seja efetiva expressão da vontade popular.

Para Chauí (1984), a democracia é uma forma sociopolítica definida pelo princípio da isonomia (igualdade dos cidadãos perante a lei) e da liberdade. Como forma política, a democracia não é o regime do consenso, por isso o conflito é considerado legítimo e necessário, buscando mediações institucionais. O caráter popular do poder e das lutas tende a evidenciar-se nas sociedades de classes encontra-se no fato de que somente as classes populares e os excluídos (as “minorias”) sentem a exigência de reivindicar direitos e criar direitos. Isto porque, segundo a autora, numa sociedade capitalista as contradições e desigualdades inerentes desta forma de organização não são resolvidas pelo voto, pois a escolha dos representantes políticos perpassa pela manutenção do *status quo* e favorecimento da classe dominante, pois:

Nas sociedades de classe, sabemos, o povo, na qualidade de governante, não é a totalidade das classes nem da população, mas a classe dominante que se apresenta através do voto, como representante de toda a sociedade para a feitura das leis, seu cumprimento e a garantia dos direitos. Assim, paradoxalmente, a representação política tende a legitimar formas de exclusão política sem que isso seja percebido pela população como ilegítimo (CHAUÍ, 1984, p.69).

À margem da representação e gerando os conflitos está a participação popular dos movimentos sociais. Temos espaços sociais de lutas como uma forma de contrapoder que é capaz de modificar a ação estatal, criando direitos. A discussão sobre os movimentos sociais será feita no próximo capítulo. Por hora, é importante pensar que os movimentos sociais são expressões culturais e sociais da democracia. Eles são importantes também para desconstruir a ideia do senso comum que se baseia na tradição democrática moderna e assim relaciona apenas cidadania ao voto.

É claro que conceitos que se relacionam, mas a cidadania vai além do exercício democrático de escolha dos representantes políticos.

3.3 Democracia, espaço e cidadania

Pensar a relação da geografia com a cidadania perpassa pela atenção aos elementos espaciais da cidadania. O primeiro deles relaciona-se com a origem das palavras cidadania e democracia forjadas na dinâmica da polis grega. Assim, o que é a democracia grega se não a identidade de habitantes de uma determinada porção de terra? O que antes era unido por laços de ancestralidade passa a ser unido por uma divisão territorial com limites definidos. Sobre isso Gomes (2002) nos diz que:

[...] a democracia e a cidadania surgem a partir de uma reorganização do território. O ancestral comum deixa de ser o elemento-chave da solidariedade comunitária, e esse laço agora é exercido pela delimitação de um território, um limite físico de inclusão, e conseqüentemente pela delimitação de outros territórios de exclusão. Isso demonstra que ser cidadão é, em certa medida, uma localização na teia das relações sociais e simultaneamente uma localização espacial (GOMES, 2002, p.134).

Gomes (2002) mostra que a questão espacial é central na discussão sobre a cidadania. O território passa a ser elemento de destaque no entendimento da cidadania, pois o pertencimento a determinada porção de terra diz qual é a sua condição de cidadão. Assim, a importância do espacial é fundamental, porque a cidadania está associada a ser membro de uma comunidade em diversas escalas de análise: desde a dimensão da nacionalidade ao pertencimento de um grupo local. Pertencer a um grupo implica a posse de direitos e as certas obrigações.

É claro que, por continuar ligado à democracia, o exercício da cidadania também significa votar para escolher seus representantes políticos. O voto é um elemento forte quando discutimos cidadania, só que esse voto também está ligado intimamente ao fator espacial. Não só a divisão dos votos em áreas de influência, escalas de atuação, mas os votos são sempre divididos por porção territorial. Os representantes são daquele município, estado ou país. Gomes (2002) coloca da seguinte forma:

Assim, muitas vezes a democracia é concebida como uma simples medida aritmética de votos, como o domínio da maioria. O que esquecemos nesse tipo de raciocínio é que essa maioria é sempre relativa a um espaço, e todo

resultado depende antes da forma e da hierarquia como a representação está estabelecida nesse espaço (GOMES, 2002, p.151).

Existe então o campo de estudos da geografia eleitoral que vai além da espacialização dos votos nas urnas eleitorais de todo o país, mas que compreende as eleições como um momento de manifestação das expressões de poder com diferentes graus de visibilidade: violência, persuasão, intimidação, intervenções públicas, eventos sociais etc. Para Castro (2005), a geografia se faz importante para entender como os interesses no território resultam em estratégias para obtenção de melhores respostas no sistema representativo, além de poder identificar como a organização do espaço afeta a decisão do eleitor. Ademais,

Cada homem vale pelo lugar onde está: o seu valor como produtor, consumidor, cidadão, depende de sua localização no território. Por isso, a possibilidade de ser mais ou menos cidadão depende, em larga proporção, do ponto do território onde se está (SANTOS, 1987, p.24).

A diferença social é expressa na diferença espacial, o acesso mais facilitado ou dificultado ao centro ou à periferia é sempre diretamente proporcional ao poder aquisitivo do cidadão. Mas como exercer sua cidadania plena, seus direitos, se não se tem acesso a eles? Quando se vive em áreas urbanas, ou rurais, sem um sistema efetivo de transporte ou mesmo sem poder usufruir de áreas de lazer, bons hospitais, escolas e outros, a cidadania parte do princípio do direito à educação, moradia, saúde e etc. Sobre isso Milton Santos diz:

como se organiza a rede de caminhos e a rede de cidades segundo hierarquias, e de como se distribuem territorialmente os indivíduos, segundo suas classes sociais e seu poder aquisitivo.

[...]a atividade econômica e a herança social distribuem os homens desigualmente no espaço, fazendo com que certas noções consagradas, como a rede urbana ou a de sistema de cidades, não tenham validade para a maioria das pessoas, pois o seu acesso efetivo aos bens e serviços distribuídos conforme a hierarquia urbana depende do seu lugar socioeconômico e também do seu lugar geográfico (SANTOS, 2007, p.11).

A cidadania pode ser definida pela ação democrática do voto, pela consciência dos direitos e deveres e pela participação ativa do indivíduo na sociedade. Santos (2007 [1987], p.20 diz que a cidadania “[...] tem o seu corpo e os seus limites como uma situação social, jurídica e política”. Em outras palavras, embora haja o reconhecimento formal de direitos iguais a todos os cidadãos, isso não assegura que eles serão exercidos. Assim, é no exercício diário da cidadania que a sociedade civil age para que a conquista algum dia chegue realmente a todo o povo.

Desta forma, o direito à educação e a consciência de mundo oferecida pela geografia escolar dos pré-vestibulares comunitários são elementos para, de acordo com uma educação voltada para a cidadania em que as comunidades expressam e defendem sua cultura e se reconhecem como cidadãos portadores de direitos e deveres. Os pré-vestibulares são espaços de luta pela cidadania.

Ademais, Milton Santos cita Rabbi Hillel com sua frase que diz: “Se não sou por mim, então quem será por mim? Se não sou pelos outros, então o que sou?” (SANTOS, 2007, p. 102). Essa citação encaixa com os princípios que regem os pré-vestibulares sociais. Se tratando de um trabalho voluntário o “ser pelo outro” move as ações. Seja no Invest cujos fundadores querem dar para sociedade aquilo que eles tiveram, ou para o NICA que tem como objetivo “colocar os pretos nas universidades”, a linha guia desses espaços é que o indivíduo se torne um cidadão, ampliando o acesso aos direitos sociais.

Lefebvre (2016) nos fala das necessidades sociais que são opostas e complementares – como a necessidade de segurança e de aventura e não só de produtos e bens materiais consumíveis, mas de informação, simbolismos e etc. Sendo a cidade o lugar do encontro, ela também é consumível. A cidade, simbólica ou não, é ocupada pela população dentro da relação espacial, que é indissociável da social, com isso o espaço exprime também as diferenças sociais. O filósofo francês fala:

O direito à cidade não pode ser concebido como um simples direito de visita ou de regresso às cidades tradicionais. Só pode ser formulado como direito à vida urbana, transformada, renovada. Pouco importa que o tecido urbano asfixie o campo e aquilo que sobrevive da vida campestre, desde que “o urbano”, local de encontro, prioridade como valor de utilização, inscrição no espaço de um tempo promovido a bem supremo, encontre a sua base morfológica, a sua realização prático-sensível (LEFEBVRE, 2016, p. 117-118).

A vida urbana nesse caso é tida como o direito ao acesso aos bens e serviços urbanos para todos. Os pré-vestibulares sociais almejam alçar seus alunos às universidades para que assim eles possam ter mais direitos no modelo que Santos (2007, p. 103) chama de “modelo econômico”. Santos nos fala que devemos substituir o modelo econômico, isso é, o modelo que prioriza o poder econômico do indivíduo, pelo modelo cívico, que todos têm os mesmos direitos, independentemente de sua classe social. Para o geógrafo a “cidadania é mais que uma conquista individual”, (Santos, p.103), embora passe pelo individual a obtenção de uma vaga na universidade, quando se trata de cursos como os que estão em foco neste trabalho, a

comunidade, representada pelo grupo de professores e/ou apoiadores trabalha para que o aluno consiga a aprovação.

Santos nos mostra ainda que um cidadão deve ser um ente completo, pois se apenas for consumidor ou apenas eleitor, não é um cidadão pleno. O cidadão é multidimensional. Nesse sentido, trata-se de uma cidadania que transpassa o aspecto da vaga no ensino superior, mas o que isso significa para o aluno e aqueles diretamente envolvidos no seu dia a dia. Estamos falando de autoestima, de novos pontos de vista, promovidos pelas reflexões e aprendizados durante a graduação e experiências que também constituem o cidadão. Novas oportunidades de emprego surgirão ao término da faculdade, com remuneração que poderá ascender o aluno e sua família socialmente, permitindo uma participação mais próxima da justiça social, como preconizam as ideias democráticas. Um a um, os alunos que são aprovados vão fazer parte do grupo de brasileiros com curso superior.

Nesse sentido, o espaço tem influência direta nas filosofias dos pré-vestibulares. A visão possibilista lablachiana nos mostra que a influência é bilateral, e nesses casos estudados vemos que sim, o espaço influencia diretamente e é influenciado e modificado pelos atores do estudo, de forma dialética. Segundo o site oficial do NICA:

[...] o NICA acredita que colocar jovens negros nas universidades públicas e particulares de todo o país é uma forma não só de transformar a vida daquele indivíduo, mas de transformar a realidade de toda comunidade. As universidades são espaços historicamente elitizados, as narrativas e ciências partem de um grupo dominante e nem sempre estão em diálogo com a maior parte da população, ocupar estes espaços e desenvolver novas epistemologias é fundamental para garantir a democratização do saber científico e a endossar a relevância dos saberes populares.

Analisando o discurso da descrição do NICA, vemos essa forte relação com “ocupar a universidade” para modificar a realidade da comunidade do Jacarezinho. A denúncia sobre o espaço da universidade ser elitizado também demonstra essa preocupação com a espacialidade. A transformação das relações se dá quando um indivíduo chega à universidade, pois, o acesso ao ensino superior é um dos indicadores socioeconômicos que indica melhoria da qualidade de vida. Desta forma, quando o Instituto Pereira Passos, elaborou o Índice de Progresso Social – IPS – ele incluiu o acesso à educação como critério de análise. O último relatório de 2022 indica

que o Jacarezinho tem IPS de 3,32, estando em 147° do total de 158 bairros analisados.

A relação da cor da pele com a situação social, uma importante questão de cidadania no país, aparece fortemente no pré-vestibular NICA, pois os alunos correspondem aos moradores da comunidade do Jacarezinho em quase totalidade são negros, conforme indicado no capítulo deste trabalho. O discurso oficial do NICA é direcionado aos jovens negros. A vivência na comunidade fez com que a percepção de que os negros são ampla maioria ali e que não tinham acesso ao ensino superior. Quando o discurso fala sobre elite, também se coloca a questão racial como ponto pungente, pois historicamente a elite brasileira sempre foi, e é, branca. Com isso ocupa as melhores vagas dos melhores cursos das melhores universidades do país. Com isso vê-se a clara influência do meio na motivação para a criação do NICA e suas bases construídas ao longo do tempo.

Quando analisamos o discurso do Pré-vestibular Samora Machel – PVSM, vimos também essa questão bem parecida com a do NICA de “ocupação do espaço” da universidade, só que ao contrário do pré-vestibular do Jacarezinho, o Samora já ocupa a universidade. Nascido de um projeto de extensão universitário, ele ocupa salas do prédio do CT – Centro de Tecnologia da UFRJ. Em sua entrevista a coordenadora do curso, Medeiros, nos diz que o espaço da universidade é para todos. O pensamento espacial também foi decisivo na fundação do curso, seu fundador, João Massena Melo Filho, tinha como foco os moradores do entorno da universidade, principalmente moradores do complexo da Maré. No site oficial se lê:

A prioridade das vagas é para as pessoas que terminaram escola pública ou que estejam cursando o 3º ano do ensino médio, moradores do entorno da Ilha do Fundão e de famílias grandes ou com parentes com necessidades especiais [...].

A ideia de que a prioridade dos alunos é residir no entorno da ilha do Fundão, mostra essa preocupação com a espacialidade. No discurso de Medeiros, entendemos que existe uma visão antagônica entre os espaços vividos dos alunos com os espaços da universidade. A tríade espacial de Lefebvre (2006) vivido, Percebido e concebido – se faz necessária para essa análise.

Medeiros diz que os moradores da Maré precisam ter aquele espaço da universidade como deles. Como eles pertencendo a aquele espaço e aquele espaço pertencendo a eles. A transformação do espaço precisa ser dentro da tríade. A

universidade precisa ser primeiramente percebida por eles para que eles possam ver aquilo como possível e conquistável. A partir daí ela passa a ser vivida e depois, com uma importância maior, ser concebida por eles. Um dos objetivos do PVSM é a formação de alunos como “cidadãos críticos” e “Apoio na permanência dos alunos no Curso Superior, que podem atuar como professores e receber bolsa de extensão”, ou seja, alunos que vão futuramente pavimentar o caminho para novos alunos que antes estiveram na mesma situação de marginalização espacial. Felipe Gonçalves, professor de geografia do PVSM, nos diz que na montagem das aulas ele tentou fazer de uma forma que ele ache satisfatória pois ele tem a mesma origem da maioria dos alunos do curso. Sendo essa origem também na forma do lugar. Gonçalves também veio de uma comunidade marginalizada, então entende melhor os anseios dos alunos.

É interessante a relação espacial presente no PVSM, pois a ocupação do espaço já é realidade, mas a vivência e a concepção, construção social, daquele não é feita, então a luta é baseada nesses princípios.

O Invest possui uma origem diferente e uma ideia fundante também diferente dos outros dois cursos. Tanto a localização quanto a forma como o curso foi criado influenciaram diretamente seus preceitos.

O curso foi fundado por ex-alunos do Colégio Santo Inácio – colégio de elite econômica e católico da zona sul do Rio – e funciona dentro das instalações do colégio no bairro de Botafogo. Apesar de não ser um projeto oficial do colégio, a entidade dá todo o suporte físico para que o curso funcione.

No discurso sobre a fundação do curso, os fundadores tinham em mente – após passarem a maior parte da vida no Santo Inácio e fazendo diversos tipos de trabalhos voluntários – que eles deveriam retribuir para a sociedade todo privilégio que receberam.

O princípio cristão de trabalho voltado para o assistencialismo – sem a pecha depreciativa que geralmente esse termo carrega – é princípio fundante do curso. Até mesmo a conhecida “culpa cristã³” está também ligada a isso. Quando os fundadores se reconhecem como privilegiados, eles entendem que têm a responsabilidade de melhorar a sociedade e levar as pessoas menos privilegiadas para a universidade.

³ De acordo com Damiano (2021), desenvolveu-se na religiosidade cristã uma ideia de liberdade do humano perante um Deus acorrentado às próprias promessas de prosperidade, idealizadas a partir de uma ótica meritocrata, mas que está calcada nos alicerces do medo e da culpa que dominam o imaginário do discurso de caridade, ou assistencialista.

Na relação inversa à do NICA, o curso de Botafogo se localiza em um espaço elitizado, numa região urbana elitizada e com todo suporte do estado. Mesmo estando em um bairro de classe média, ocorre a coexistência com espaços marginalizados, como a comunidade do Santa Marta e é de lá que veem os alunos. O CSI influenciou essa visão, pois exerce diversos trabalhos voluntários na comunidade junto com seus alunos. O pensamento fundante do curso era de qualquer um poder estudar no Invest, mas em princípio os moradores do Santa Marta eram maioria, exatamente pela facilidade espacial de estar bem próximo, cerca de 500 metros de distância.

A influência do espaço vai se dar na medida de que a ideia do privilégio social que só é possível estando em um privilégio espacial. O espaço já definido, dentro de um colégio, como espaço de aprendizagem e ensino, foi fator preponderante para que a ação social fosse voltada para o ensino e aprendizagem e não qualquer outro tipo de ação. A proximidade espacial do colégio com uma comunidade marginalizada também fez com que a noção social dos envolvidos tenha sido tocada.

É interessante como os três cursos têm o mesmo objetivo – levar pessoas para cursar a universidade – mas a forma como esse objetivo foi sendo criado seja tão diferente. Temos um espaço 100% marginalizado – NICA – temos um espaço com total suporte do poder público – Samora Machel – e temos um espaço totalmente assegurado pelo poder privado – Invest. As relações entre as primeiras motivações e a fundação de cada um está ligada diretamente às questões sociais nas quais os cursos se encontram e por conseguinte nas relações espaciais.

Ademais, há relação uma relação clara entre cidadania e a espacialidade dos cursos. O Invest, no bairro de Botafogo, mais especificamente na Favela Dona Marta o Nica, no Jacarezinho e o Samora Machel, predominantemente atuando na Maré possuem como público-alvo uma população pobre e negra sem acesso à universidade.

O Instituto Pereira Passos, elaborou o Índice de Progresso Social – IPS - para os bairros⁴ da cidade do Rio de Janeiro. Segundo o relatório, o “Progresso Social” é compreendido pela “capacidade social de atender as necessidades humanas básicas, garantir qualidade de vida aos cidadãos e assegurar que a distribuição de oportunidades seja a mais igualitária [...]”. (INSTITUTO PEREIRA PASSOS, 2022).

⁴ Segundo o documento, o estudo considerou apenas 158 bairros por falta de dados suficientes para Paquetá, Lapa, Vila Kennedy, Jabour e Ilha de Guaratiba.

O índice considera 3 dimensões para o cálculo geral, contudo, o que mais nos interessa é a dimensão “oportunidade” na qual o acesso à educação superior é incluído a partir de 3 variáveis: pessoas com ensino superior, negros e indígenas com ensino superior e frequência no ensino superior.

Nesse sentido, para as áreas de abrangência dos cursos pré-vestibulares analisados, observamos nesse índice que na zona sul na qual encontra-se o bairro de Botafogo, por exemplo, 69% dos jovens de 18 a 24 anos frequentam ou concluíram o Ensino Superior. O relatório ressalta que o acesso ao ensino superior revela melhor uma profunda divisão da cidade. Áreas como Jacarezinho tem índice (3,32) e Maré (3,24), ou seja, nessa parte da cidade a população raramente têm a oportunidade de frequentar um curso superior. Se considerarmos o ranking deste relatório para nosso recorte espacial temos o bairro de botafogo em 10º lugar no IPS, Maré na 119º e Jacarezinho na 147º posição.

3.4 A cidadania legal

O Brasil teve um total de sete Constituições, a primeira, ainda no período Imperial, em 1824, foi marcada pelo poder moderador; depois, em 1891, a nova Constituição foi promulgada por ocasião da instauração da República, instituindo o federalismo. Em 1934, a terceira constituição foi escrita após a revolução de 1930 com avanços sobretudo nas leis trabalhistas. Pouco tempo depois, em 1937, a lei máxima do país deu início ao Estado Novo; já em 1947, o Brasil viveu a retomada democrática. A Constituição de 1967 consolidou o regime militar e, por último, a de 1988, trouxe uma nova democracia, sendo esta chamada de “Constituição Cidadã”. Para chegarmos até esse momento, muito se discutiu sobre cidadania no país.

Em nossa primeira constituição, o termo cidadania não aparece, mas sim a palavra cidadão. Isso ocorre no artigo 179 no qual há a “garantia a inviolabilidade dos direitos individuais, civis e políticos dos cidadãos brasileiros, tendo por base a liberdade, a segurança individual e a propriedade. Segundo a Constituição de 1824 somente eram cidadãos os homens brancos, maiores de 25 anos, letrados e com certa quantia; ou seja, eram excluídos, negros, índios, mulheres e pessoas pobres. Desta forma, o voto era censitário e indireto.

Na lei de 1891, baseada na Constituição dos Estados Unidos da América, portanto, liberal e federalista ainda não aparece a palavra cidadania, e cidadão é sinônimo de povo ou de pessoas nascidas no Brasil que formam a nação, bem como outros casos previsto na lei como estrangeiros naturalizados. O cidadão é aquele que goza dos direitos indicados na carta magna, sendo que o poder de voto só é dado àqueles que no artigo 70 indica como sendo maiores de 21 anos, não podendo votar os mendigos; os analfabetos; praças e os religiosos sujeitos a voto de obediência, regra ou estatuto que importe a renúncia da liberdade individual.

Na Constituição de 1934, também não há palavra cidadania e a palavra cidadão continua com o mesmo sentido da lei anterior. Para Zambone e Teixeira (2012, p.61):

a cidadania teve modificações significativas, na medida em que foi modificada a idade para o início de seu exercício, que passou a ser 18 anos, e pelo direito de voto conferido às mulheres, quando exercessem função pública remunerada. O exercício do voto continuou proibido aos analfabetos, praças, mendigos e aqueles que estivessem privados do exercício de seus direitos políticos.

A palavra cidadania apareceu de fato pela primeira vez na Constituição de 1937, porém também com o sentido de nacionalidade, assim como quando apareceu cidadão, mantendo-se as regras para definição do cidadão brasileiro de 1934. Da mesma forma, isso aconteceu no documento de 1946 e 1967. Assim, somente na última constituição que houve uma ampliação da ideia de cidadania, a começar pela palavra aparecer logo no art. 1º da Constituição de 1988 que a entende como um fundamento do estado democrático de direito. Desta forma, a cidadania se tornou um direito universal sem o qual o homem não vive ou vive sem dignidade, portanto, também se tornou intrasferível, inegociável e ainda impossível de prescrever.

Ampliou-se a noção de cidadania à medida que a lei previu mecanismos de consulta direta à população sobre assuntos de relevante interesse nacional (plebiscito e o referendo). Além disso, é a primeira vez que a lei ressaltou a importância da iniciativa popular ao permitir que os cidadãos possam apresentar ao Congresso Nacional projetos de lei. Por fim, a cidadania foi modificada no direito ao voto que trouxe situações de exercício facultativo para os analfabetos, para as pessoas entre 16 e 18 anos e para maiores de 70 anos; sendo obrigatório para brasileiros entre 18 e 70 anos.

Independente da constituição promulgada, fica claro que os cidadãos brasileiros são aqueles que podem usufruir dos diversos direitos garantidos na constituição, um deles é o direito a educação que também se modificará ao longo

das constituições. Assim, Fávero (2001) nos mostra que a educação relacionada à cidadania está presente nas constituições brasileiras desde a de 1824, que diz em seu Título 8º - “Das Disposições *Geraes* e Garantias dos Direitos Civis, e Políticos dos Cidadãos Brasileiros” artigo 179, Parágrafo XXXII – “A Instrução primária, é gratuita a todos os Cidadãos”. Vale lembrar ainda que, segundo Zambone e Teixeira (2012), a Constituição do Império estabeleceu, a educação como um direito fundamental também nesse mesmo artigo, juntamente com os direitos à liberdade, à segurança, à propriedade, à saúde e à igualdade. Na constituição seguinte, a educação deixou de ser um direito fundamental e passou a ser considerada um direito social. Há menção à educação superior e secundária.

A ideia de educação gratuita para todos como um dever do Estado ficou em segundo plano na carta de 1937, em seu Art 125, pois está escrito:

A educação integral da prole é o primeiro dever e o direito natural dos pais. O Estado não será estranho a esse dever, colaborando, de maneira principal ou subsidiária, para facilitar a sua execução ou suprir as deficiências e lacunas da educação particular.

Ainda em relação à educação, a lei possibilitou à iniciativa particular sua realização e tornou obrigatórios o ensino primário e cívico, a educação física e a prática de trabalhos manuais.

Já em 1946, a educação continuou sendo um dever da família e do Poder Público, mas ampliou-se para realização pela iniciativa popular. Estabeleceu-se a obrigatoriedade de manutenção do ensino primário pelas empresas industriais, comerciais e agrícolas com mais de cem funcionários para os seus empregados e seus filhos, e, por fim, o custeio da educação voltou a ser objeto de receitas da União, Estados e Municípios (ZAMBONE E TEIXEIRA, 2012).

Assim como a ideia de cidadania foi ampliada na Constituição Federal de 1988, o direito a educação também sofreu transformações. Foram estabelecidas metas para a universalização do ensino fundamental. Também foram previstos mecanismos de inclusão e proteção dos deficientes físicos na escola. Em seu artigo 205 a educação torna-se um direito fundamental compartilhado entre Estado, família e sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Ou seja, com isso já vemos que todo planejamento da educação brasileira precisa ter como um dos focos o exercício da cidadania. Não é à toa essa Carta é chamada de “Constituição Cidadã”. Apelido que

recebeu primeiro por ser criada logo após o período da ditadura militar, exatamente para se contrapor a esse tempo de trevas da história do país, e por ter sido a primeira a receber fisicamente as pessoas, os cidadãos, em suas entidades representantes, com emendas populares. Por mais que a palavra final tenha sido da Assembleia Constituinte, o povo teve papel fundamental na elaboração da Carta. Essa é a grande novidade da última constituição. Aqui, o cidadão assumiu um papel protagonista que não lhe era atribuído nas demais constituições, cabendo sempre ao poder do Estado, organizar e conduzir esse cidadão.

Como fruto da Constituição de 1988 foi criada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em 1996. Nela, a palavra cidadania é citada três vezes, no artigo 2º, sobre os princípios e fins da educação nacional, no artigo 22, sobre disposições gerais da educação básica e no artigo 35, parágrafo II, que se refere ao ensino médio. Em todos esses artigos há a concepção de que a educação deve servir para o “preparo do exercício da cidadania”.

A LDB abriu espaço para consolidar medidas que ampliaram o acesso à educação como, por exemplo, a ampliação do direito da educação dos 4 aos 17 anos, a distribuição de competências educacionais entre a União, Estados, Distrito Federal e Municípios e a definição dos recursos financeiros destinados à educação (LDB, 1996).

Já a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais da Educação Básica. Aplica-se exclusivamente à educação escolar e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva (BNCC, 2017).

Na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) a cidadania é citada 39 vezes. Algumas delas em virtude da referência tanto à Constituição Federal quanto à LDB. Como é o caso da primeira vez em que a palavra aparece no documento, na página 6, fazendo referência ao desenvolvimento das competências para o “pleno exercício da cidadania”. Na parte das Ciências Humanas para ensino fundamental, mais especificamente na parte da Geografia lê-se:

Em todas essas unidades, destacam-se aspectos relacionados ao exercício da cidadania e à aplicação de conhecimentos da Geografia diante de situações e problemas da vida cotidiana, tais como: estabelecer regras de convivência na escola e na comunidade; discutir propostas de ampliação de

espaços públicos; e propor ações de intervenção na realidade, tudo visando à melhoria da coletividade e do bem comum (BNCC, 2017, p.360).

No que se refere ao Ensino Médio, o texto da BNCC é mais conciso e explana os objetivos, assim sendo citando o exercício da cidadania e o preparo para o mercado de trabalho. Assim está escrito:

A dinâmica social contemporânea nacional e internacional, marcada especialmente pelas rápidas transformações decorrentes do desenvolvimento tecnológico, impõe desafios ao Ensino Médio. Para atender às necessidades de formação geral, indispensáveis ao exercício da cidadania e à inserção no mundo do trabalho [...] (BNCC, 2017, p. 466).

Nas partes direcionadas ao Ensino Médio, mais diretamente nas Ciências Humanas, a BNCC fala sobre cidadania nas indicações das competências⁵ desenvolvidas durante a educação básica, isto é, mobilização de conhecimentos, sejam eles conceitos ou procedimentos que devem ser usados para resolução dos problemas da vida cotidiana, a saber:

(EM13CHS602) Identificar e caracterizar a presença do paternalismo, do autoritarismo e do populismo na política, na sociedade e nas culturas brasileira e latino-americana, em períodos ditatoriais e democráticos, relacionando-os com as formas de organização e de articulação das sociedades em defesa da autonomia, da liberdade, do diálogo e da promoção da democracia, da cidadania e dos direitos humanos na sociedade atual.

(EM13CHS603) Analisar a formação de diferentes países, povos e nações e de suas experiências políticas e de exercício da cidadania, aplicando conceitos políticos básicos (Estado, poder, formas, sistemas e regimes de governo, soberania etc.) (BNCC, p.581).

Embora chame bastante atenção a quantidade de vezes que a palavra “cidadania” é citada ao longo dos textos tanto na BNCC, quanto na LDB é intrigante perceber que não é citado em nenhum dos textos analisados uma definição ou conceitualização do que é cidadania. Contudo, considerando o contexto em que o termo é citado podemos interpretar que maior parte do tempo a cidadania é tida como algo que requer ação, algo que se exerce. Sendo assim algo ativo, que passa pela ação de votar e escolher os seus representantes, mas que vai além disso.

Milton Santos no seu livro “Espaço do Cidadão” não define diretamente o que é a cidadania, mas ele diz que “a cidadania, sem dúvida, se aprende. E assim ela se torna um estado de espírito, enraizado na cultura” (SANTOS, 2007 [1987], p. 20).

⁵ Há ainda as competências gerais que se mantêm as mesmas desde a educação infantil até o ensino médio: conhecimento, pensamento científico e crítico, repertório cultural, comunicação, cultura digital, trabalho e projeto de vida, argumentação, autoconhecimento e autocuidado, empatia e cooperação, responsabilidade e cidadania.

Contudo, esse ensinar não se trata de aulas expositivas sobre o assunto, mas sim da apreensão que o indivíduo é capaz de fazer ao vivenciar algo. Assim, é no próprio exercício da cidadania de alguns que outros conseguem aprender sobre ela, havendo tomada de consciência. Santos (2007) ressalta, portanto o caráter prático da cidadania. O espaço do cidadão é o espaço vivido do povo, por extensão, é o espaço dos pré-vestibulares aqui analisados.

3.5 A Cidadania Ensinada

Considerando a reflexão anterior, é possível que a cidadania seja ensinada, ou ela é algo que se exerce apenas? Exercer e ensinar não se anulam, mas se completam. Milton Santos em seu texto “As cidadanias mutiladas” de 1996/1997⁶ nos diz que no Brasil não existem cidadãos de fato, pois a classe média não quer direitos e sim privilégios e a classe baixa não possui nem direitos e nem privilégios.

Santos ainda coloca que essa mutilação tem a ver com o racismo, preconceito e discriminação, e que existem três dados centrais para se entender essa questão: corporalidade, individualidade e cidadania. O primeiro tem a ver com dados objetivos, o segundo subjetivos e o terceiro, que será mais nosso foco, tem a ver com dados políticos e propósitos jurídicos.

Como o autor deixa claro, a cidadania tem também a ver com dados políticos e jurídicos. Sendo assim esses dados são elementos que podem ser aprendidos e ensinados. Em nossa experiência no ano de 2002 no Pré-vestibular Invest, a disciplina se chamava “Cultura e Cidadania”. Apesar de não ter tido uma ementa oficial, os conteúdos que trabalhamos durante aquele ano giravam em torno desse tipo de cidadania, a cidadania política. Nós trazíamos conteúdos como direito do consumidor, constituição brasileira, direitos trabalhistas, eleições entre outros que são elementos essenciais para que a pessoa exerça sua cidadania. Santos (2007) mostra que o modelo cívico brasileiro é subordinado a economia, ou seja, para você exercer sua cidadania você precisa também ser um consumidor. Por isso o direito do consumidor era um conteúdo tão caro aos estudantes do Invest.

Canclini (1997) versa sobre a ideia de que as pessoas precisam ter um senso de pertencimento e que antes as pessoas tinham esse senso de acordo com a

⁶ O livro possui dois anos 1996/1997, escrito dessa forma, na ficha catalográfica.

identificação com líderes, comunidade, religião, ou mesmo até com mitos de criação. O autor destaca que se tem uma noção distorcida das diversas formas de se exercer a cidadania que o déficit de direitos que como consumidor o indivíduo teria poderia ser compensada com os direitos abstratos, como políticos, o de votar e se sentir representado. E com a “degradação do sistema político e a descrença nas instituições, outros modos de participação se fortalecem” (CANCLINI, 1997, p.13).

Abreu (2013) no artigo sobre o livro de Canclini, tenta desvendar essa questão de crise de identidade da América Latina.

As identidades se organizam cada vez mais em torno de símbolos transnacionais. No caso específico da América Latina, isto pode significar que tanto os ícones da mídia, como Hollywood, BBC ou Televisa, como os que são materializados no consumo de marcas globais como Nike, Apple e Microsoft, ou ainda aqueles elaborados a partir dos produtos culturais de corporações desterritorializadas, como o Cirque de Soleil, são capazes de estimular níveis de identificação e sentidos de pertencimento globais, em detrimento dos elos que mantinham certos níveis de cultura e interatividade locais (ABREU, 2013, p. 180).

O autor coloca explicitamente a diferença que hoje é sentida, por mais que saibamos que a globalização, sobretudo na América Latina, mais reproduz as desigualdades do que efetivamente traz a homogeneização dos costumes, é inegável a influência de marcas globais no imaginário da população com seu poder de criar necessidades. Nesse sentido é entendido que o pertencimento vai se dar pelo consumo.

Esse consumo sendo de maneira global – Hoje principalmente com a multiplicação de sites de compra e venda do mundo todo, sobretudo chineses – nos traz o caráter espacial dessa cidadania. Você se torna um cidadão global se você consome globalmente. Não só consumo de algo material, mas do imaterial também, filmes, música, séries. Não é de hoje que a influência hollywoodiana exerce forte apelo no imaginário brasileiro e mundial, os filmes do período de guerra fria foram responsáveis por moldar nossa noção de como eram os países atrás de cortina de ferro (GUARESCHI, 1994).

Tendo em vista a experiência no Invest no ano de 2002 e todas as tecnicidades jurídicas que são necessárias para se conhecer, é fato que a cidadania também pode ser ensinada, ou ao menos orientada. Se o indivíduo não conhece seus direitos garantidos pelas leis – trabalhistas, do consumidor, etc. – ele fica alijado de exercer

sua cidadania. O conhecimento disso ajuda esse sujeito social a se entender como agente da sua cidadania, muitas vezes negadas pelo estado ou pela iniciativa privada.

Santos (1996/1997, p.133) defende que o cidadão precisa possuir condições iguais às do estado para ser pleno.

Ser cidadão, perdoem-me os que cultuam o direito, é ser como o estado, é ser um indivíduo dotado de direitos que lhe permitem não só se defrontar com o estado, mas afrontar o estado. O cidadão seria tão forte quanto o estado. o indivíduo completo é aquele que tem a capacidade de entender o mundo, a sua situação no mundo e que se ainda não é cidadão, sabe o que poderiam ser os seus direitos.

Nessa fala conseguimos compreender um dos alicerces que sustentam o pré-vestibular social: a visão social O aluno precisa entender sua situação, o motivo dele estar ali ocupando aquele espaço para poder saber como e por que ocupar os outros espaços que lhe são negados, como Medeiros fala sobre os moradores do entorno da ilha do Fundão conquistarem o espaço da universidade.

Nesse sentido, sim, a cidadania pode ser ensinada, pode ser aprendida e pode ser compartilhada. O ensino dela também se dá pelo exercício cidadão daqueles que participam do projeto, seja o corpo docente ou discente. No NICA, a cidadania conquistada pelo fundador Joel Luiz Costa, é compartilhada com os alunos através das aulas. Assim como com Getúlio Fidelis, coordenador do Invest, que hoje é doutor em Ciências Sociais e foi aluno do próprio curso.

3.5.1 O currículo de geografia escolar e a promoção da cidadania

A contextualização histórica da orientação para a construção dos currículos escolares vem dos Parâmetros Curriculares Nacionais para a educação básica que foram elaborados em consonância com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, LDB de 1996. Neles, aparece logo no início do texto a referência em criar condições, nas escolas, que permitam aos nossos jovens ter acesso ao conjunto de conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos como necessários ao exercício da cidadania.

Desde Kant (2013 [1781]) a definição da Geografia é tida como ciência espacial e isso se reflete nos PCNs, pois o currículo de geografia é composto pelos conteúdos que prezam pela análise espacial. O que também se repetirá na BNCC.

Nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006), volume 3 na parte de Ciências Humanas, essas Tecnologias constam que o objetivo do professor de

Geografia é “proporcionar práticas e reflexões que levem o aluno à compreensão da realidade.”, mas o que seria a realidade senão aquilo que se compreende na percepção? Para o aluno ler essa realidade pela lente da geografia as orientações também definem, no parágrafo seguinte, o trabalho que deve ser feito em relação aos principais conceitos da Geografia – Espaço, Paisagem, Lugar, Território, Região – e ainda deixa explicitado que

Os pressupostos da Geografia como ciência que estuda as formas, os processos, as dinâmicas dos fenômenos que se desenvolvem por meio das relações entre a sociedade e a natureza, constituindo o espaço geográfico (PCN, 1998. p. 43).

Essa compreensão da geografia escolar reflete-se então no currículo desenvolvido na base nacional curricular comum, divulgada em 2007, mas que teve seu desenvolvimento fomentado desde a Constituição de 1988 e muito se pautou nas orientações curriculares para a sua discussão. De acordo com Veiga (2002), podemos definir o currículo como uma construção social do conhecimento, pressupondo a sistematização dos meios para que esta construção se efetive; a transmissão dos conhecimentos historicamente produzidos e as formas de assimilá-los, portanto, produção, transmissão e assimilação são processos que compõem uma metodologia de construção coletiva do conhecimento escolar, ou seja, o currículo propriamente dito. Neste sentido, o currículo refere-se à organização do conhecimento escolar.

A mesma autora enfatiza ainda que, na organização curricular é preciso considerar alguns pontos básicos. O primeiro é o de que o currículo não é um instrumento neutro. O currículo expressa uma cultura e a instituição educacional – no caso em questão os cursinhos que podem se apropriar do currículo para identificar e desvelar os componentes do conhecimento escolar que a classe dominante utiliza para a manutenção de privilégios e assim, utilizar da prática pedagógica para levar a reflexão sobre cidadania que será levada adianta, ensinada e praticada conforme Santos ((2007 [1987] por aqueles que entrarem nas universidades públicas.

Moreira e Silva (2011) consideram o currículo um campo de luta política por trazer questões e temas que passam pela ideologia, pela cultura e pelo poder. A ideologia está relacionada à forma de organização da sociedade, isto é sua hierarquização que é determinada pelas relações de poder. Moreira e Silva (2011) enfatizam que:

[...] O que caracteriza a ideologia não é a falsidade ou verdade das idéias que veicula, mas o fato de que essas idéias são interessadas, transmitem uma

visão do mundo social vinculada aos interesses dos grupos situados, em uma posição de vantagem na organização social. A ideologia é essencial na luta desses grupos pela manutenção das vantagens que lhes advêm dessa posição privilegiada. É muito menos importante saber se as idéias envolvidas na ideologia são falsas ou verdadeiras e muito mais importante saber que vantagens relativas e que relações de poder elas justificam ou legitimam (MOREIRA e SILVA, 2011, p.31).

A educação e o currículo são encarados como processos indissociáveis da cultura e da política, por essa razão mesmo o currículo sendo movimentado por intenções oficiais e pelo objetivo de se conseguir uma aprovação no ENEM; o resultado é difuso, pois a sua transmissão se dá num contexto pedagógico em que tão importante quanto aquilo que se transmite, é o que se faz com o que se transmite. Ou seja, para Moreira e Silva (2011, p.36): “[...] o currículo é, assim, um terreno de produção e de política cultural, no qual os materiais existentes funcionam como matéria-prima de criação, de recriação e, sobretudo, de contestação e transgressão”.

Para o ensino fundamental a abordagem da cidadania aparece como primeiro item dos Parâmetros Curriculares Nacionais indicado nos objetivos gerais. Segundo o documento, os alunos deverão ser capazes de:

compreender a cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia a dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito (PCN, 1998, p.69).

Para os PCNs do Ensino Médio, o foco do ensino deverá ser no desenvolvimento de competências básicas para a inserção de nossos jovens na vida adulta tanto para o exercício da cidadania quanto para o desempenho de atividades profissionais. Sendo assim, a recomendação para a disciplina de geografia, inserida na área do conhecimento das ciências humanas e suas tecnologias é que ela, entre outros objetivos, visa “compreender a sociedade, sua gênese e transformação, e os múltiplos fatores que nela intervêm, como produtos da ação humana; a si mesmo como agente social; e os processos sociais como orientadores da dinâmica dos diferentes grupos de indivíduos”, sendo o aluno ainda capaz de [...] “condutas de indagação, análise, problematização e protagonismo diante de situações novas, adversidades ou questões da vida pessoal, social, política, econômica e cultural”.

No mesmo período, quando havia o debate sobre a Geografia tradicional e o início da Geografia Crítica estava ocorrendo a elaboração dos PCNs para a disciplina de Geografia, então essa perspectiva mais crítica acaba influenciando na Geografia

escolar. Essa nova perspectiva considerava que “não bastava explicar o mundo, era preciso transformá-lo”. (PONTUSCHKA, *et al.*, 2007, p.35). Ao que parece, o currículo de geografia escolar, nos últimos 20 anos acompanhou as transformações de uma agenda política, que atendia a outras finalidades e, por essa razão, incluiu os imperativos dos movimentos sociais. Houve assim, uma demanda significativa no desejo de formação do cidadão, na crítica às desigualdades espaciais, no desejo de democratização de decisões das ações políticas (CHERVEL, 1990).

Em virtude do nosso objeto de pesquisa ser os cursos de pré-vestibulares comunitários se faz necessário analisar a matriz de referência de habilidades do ENEM uma vez que o currículo destes cursos é pautado nesse documento. Nela são colocadas todas as habilidades que o aluno precisa desenvolver e saber para fazer o Exame. Essas habilidades são divididas em quatro grandes áreas, sendo a *Ciências Humanas e suas Tecnologias* a que nos interessa englobar os conhecimentos da disciplina de Geografia em diálogo com a história, sociologia e filosofia. Separamos algumas das habilidades que estão ligadas à questão da cidadania, indicadas no quadro 8, abaixo:

Quadro 8: Habilidades: Matriz de Referência do ENEM

Habilidades que se relacionam com o tema cidadania
H5 - Identificar as manifestações ou representações da diversidade do patrimônio cultural e artístico em diferentes sociedades.
H10 - Reconhecer a dinâmica da organização dos movimentos sociais e a importância da participação da coletividade na transformação da realidade histórico-geográfica.
H13 - Analisar a atuação dos movimentos sociais que contribuíram para mudanças ou rupturas em processos de disputa pelo poder.
H23 - Analisar a importância dos valores éticos na estruturação política das sociedades.
H24 - Relacionar cidadania e democracia na organização das sociedades.
H25 – Identificar estratégias que promovam formas de inclusão social.

Fonte: matriz de referência do ENEM

O currículo que insere a H5 terá como conteúdo a memória social e sua preservação por meio das políticas de patrimônio. É um conteúdo que valoriza o

pluriculturalismo e pode abordar a cidadania a partir do respeito à cultura local e o direito de cada povo ter a sua cultura. Nesse sentido, conteúdos relativos às populações indígenas no Brasil podem abordar a habilidade 5. Ademais, inclui-se as políticas de patrimônio no Brasil, realizadas pelo IPHAN - Instituto do Patrimônio Histórico Artístico e Nacional no que tange a preservação dos centros históricos ou ainda o patrimônio imaterial regional do país. Nesse sentido, ter acesso à memória é também um direito do cidadão brasileiro.

Na H10, a cidadania aparece na abordagem dos movimentos sociais e na possível transformação da realidade. O cidadão, em seus direitos, é aquele que tem posição ativa na sociedade, ou seja, ele age para transformar a realidade dele e dos demais indivíduos. É uma habilidade que se relaciona fortemente com a sociologia. No caso da geografia pode-se trabalhar essa habilidade nos conteúdos sobre o espaço agrário brasileiro, subitem estrutura agrária e luta pela terra; espaço urbano brasileiro, subitem problemas sociais e movimentos sociais urbanos e ainda no conteúdo sobre população brasileira, subitem condições de vida da população e os acessos aos direitos básicos.

A verdade, as revoluções e as ações tomadas pelos movimentos sociais são o conteúdo que se relacionam com aos próprios pré-vestibulares sociais. Essa habilidade pode ser trabalhada na vivência do movimento social. Na H13 aparece a oportunidade de formar o aluno cidadão não no sentido de apenas instruí-lo e capacitá-lo para o ingresso no ensino superior por meio de uma prova nacional; mas pela análise da atuação dos movimentos sociais correlacionada em diversos espaços e tempos enquanto conteúdo programático e experiência de vida, forma-se então o aluno cidadão crítico e sujeito de sua cidadania.

A ética, como está descrita na H23, deve ter o papel de grande importância para a formação de todos os alunos, principalmente o aluno de pré-vestibular social, pois o agir em sociedade é o que gera a noção de criação de um curso social e isto não está fora das reflexões éticas. Por mais que o conteúdo de ética seja bastante relacionado à disciplina de Filosofia, em Geografia discute-se a questão ética no espaço. Assim, as diferenças sociais que são refletidas no espaço, são éticas? A habilidade aborda a ética na política e mais uma vez conteúdos sobre as revoluções, conflitos, questões regionais e movimentos sociais associam-se a esta habilidade.

Agora temos uma citação direta à cidadania na habilidade 24 na qual pede-se para que o aluno saiba relacionar cidadania e democracia na organização das sociedades. Habilidade que pode ser trabalhada nos conteúdos de geografia política, subitem: centralismo, federalismo, espaço e representação política, sistemas eleitorais, regionalismo e cultura política.

Por fim, a H25 diz que o estudante deve “identificar estratégias que promovam formas de inclusão social.”. Essa habilidade faz parte da realidade dos que estudam e dos que trabalham em pré-vestibular social. Levar o aluno à universidade é em seu princípio uma forma de inclusão social. É fazer com que aquele aluno, que geralmente não consegue disputar uma vaga na universidade, consiga essa vaga. Quando abordamos conteúdos como a globalização entendemos as suas diferentes formas, ou seja, tanto aquela que agrega quanto aquela que exclui.

3.5.2 Por uma prática pedagógica emancipatória na Geografia

No livro “O Espaço do Cidadão” (2007 [1987]) Milton Santos nos mostra como as diferenças sociais se expressam diretamente nas diferenças espaciais. Assim, o autor nos faz pensar sobre diversos aspectos da cidadania no Brasil e sobre como essa cidadania pode ser expressa nas condições sociais e por isso também espaciais.

Santos (2007, p.20) diz que "os homens, pela sua própria essência, buscam a liberdade. Não a procuram com a mesma determinação porque seu grau de entendimento do mundo não é o mesmo". Acreditamos que além da liberdade o homem pode também buscar sua cidadania cada vez mais profundamente na medida que entende como o mundo funciona. Para isso devemos partir de uma base de análise de currículo da Geografia escolar para entendermos seu papel nesse sentido.

Tanto a construção curricular quanto o planejamento das práticas em sala devem passar por um planejamento político pedagógico, o qual definem-se tendências, valores e objetivos do ensino em uma instituição, seja ela qual for sua natureza (pública, privada ou filantrópica).

Dessa forma, não há como pensar nos objetivos a serem alcançados ou pretendidos com o ensino sem ser em como ensinar e o que ensinar. Em outras palavras, é o planejamento que dá o alicerce às práticas de ensino.

Para definir o que são projetos políticos pedagógicos podemos recorrer ao pensamento de Veiga (2002) no qual o projeto é a busca de um rumo, uma direção. Portanto, é uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente. Por isso, todo projeto pedagógico é, também, um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos da população majoritária. É político no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade.

Para Marques (1990), o político e o pedagógico têm uma significação indissociável, pois os projetos políticos pedagógicos tornam-se processos permanentes de reflexão e discussão dos problemas da educação, na busca de alternativas viáveis à efetivação de sua intencionalidade – Isso é algo que se pode assumir *a priori*, mas pela minha prática de quase 8 anos em pré-vestibular INVEST e mais outros 9 em escolas privadas e públicas sei que nem sempre se constitui dessa forma, por isso também é necessária a investigação dos cursos escolhidos. Veiga (2002) diz que o PPP se constitui em um processo democrático de decisões, preocupando-se em instaurar uma forma de organização do trabalho pedagógico que supere os conflitos, buscando eliminar as relações competitivas, corporativas e autoritárias, rompendo com a rotina do mando impessoal e racionalizado da burocracia que permeia as relações no interior da escola, diminuindo efeitos fragmentários da divisão do trabalho que reforça as diferenças e hierarquiza poderes de decisão, de acordo com Veiga (2002). Mas será que isso se aplica nos cursos escolhidos?

É nessa perspectiva que devemos investigar a formulação dos cursos pré-vestibulares comunitários escolhidos, é importante que estejam trabalhando os diversos conteúdos específicos contidos em provas de processos seletivos passados sem desvincular-se da realidade que se apresenta na conjuntura atual. A formulação de um planejamento que abarque a realidade vivenciada pelos alunos em um mesmo conjunto lógico em que se apresentam conteúdos formais escolares contribui para uma construção concreta de conhecimentos, e fomenta uma visão crítica sobre a sociedade.

Veiga (2003) ao refletir sobre projetos político pedagógicos inovadores, identifica duas tendências, sendo uma como ação regulatória ou técnica e outra como ação emancipatória ou edificante. A primeira pressupõe assumir o projeto político

pedagógico como um conjunto de atividades que vão gerar um produto: um documento pronto e acabado. Esta nega a diversidade de interesses e de atores que estão presentes. Sob a perspectiva emancipatória, a inovação e o projeto político pedagógico estão articulados, integrando o processo com o produto porque o resultado não é só um processo consolidado de inovação metodológica, na esteira de um projeto construído, executado e avaliado coletivamente, mas um produto inovador que provocará também rupturas epistemológicas. Sobre essa inovação nos projetos político pedagógicos Veiga diz:

A inovação emancipatória ou edificante é de natureza ético-social e cognitivo-instrumental, visando à eficácia dos processos formativos sob a exigência da ética. A inovação é produto da reflexão da realidade interna da instituição referenciada a um contexto social mais amplo (VEIGA, 2003, p.275).

Os processos inovadores lutam contra as formas instituídas e os mecanismos de poder. É um processo de dentro para fora. Isto é, lutam contra algo que privilegia o *status quo*, mantendo os privilégios nas mãos de poucos, e esses poucos não são o público-alvo das ações sociais dos pré-vestibulares comunitários. O processo de dentro para fora nos diz que a mudança precisa ocorrer dentro desses movimentos, já que o que vem “de fora” é exatamente o que gera a situação de marginalização social que os movimentos combatem.

Devemos considerar que, embora o PPP seja um documento norteador e de caráter local, o que é importante para a identidade de uma comunidade local. Nem sempre esse documento está pronto ou está sendo utilizado de fato. Nesse caso, deve-se levar em conta o modo peculiar e único de cada professor, considerando-os como sujeitos edificadores e elaboradores de sentido. Em sua prática docente, o planejamento de curso e o planejamento de aula são elementos fundamentais de reflexão do professor. Eles são instrumentos que garantem a aprendizagem, pois, de acordo com Oliveira (2011) o plano de aula é um instrumento didático-pedagógico necessário à execução da atividade docente no cotidiano escolar.

Vasconcellos (2000) compreende o planejamento como um instrumento capaz de intervir em uma situação real para transformá-la. De base teórico e metodológica trata de ações intencionais com o intuito de atingir determinado objetivo.

planejar é elaborar o plano de intervenção na realidade, aliando às exigências de intencionalidade de colocação em ação, é um processo mental, de reflexão, de decisão, por sua vez, não uma reflexão qualquer, mas grávida de intenções na realidade (VASCONCELLOS, 200, p.43).

Realidade esta que trata em fazer os alunos compreenderem os conteúdos de geografia para obterem êxito no exame nacional de educação do ensino médio bem como ensinar e praticar a cidadania por meio de um curso comunitário. Assim, o conteúdo a ser ensinado nestes cursos possuem um duplo objetivo educacional, considerando a perspectiva de Libâneo (2013). Todo planejamento de aula deve se iniciar pela definição de um ou mais objetivos.

Isso posto, deve-se ter claro qual conteúdo será ensinado. Para Libâneo (2013), o conteúdo é o conjunto de conhecimentos sistematizados, habilidades, hábitos, modos e atitudes situados ao longo da história, organizados pedagogicamente em matérias de ensino para construção do conhecimento pelos alunos e suas relações com o contexto vivido.

Desta forma, o planejamento deve se preocupar com como o conteúdo será ensinado, isto é, as metodologias de ensino para que assim tenha-se a avaliação da aula, o momento de verificação se os objetivos foram alcançados.

Diante do que foi exposto, o surgimento de conteúdos sobre cidadania na geografia escolar não acontece por acaso. É com a nova constituição de 1988 que a discussão sobre cidadania e uma maior atuação dos movimentos sociais acontece. O que irá refletir em leis educacionais preocupadas com o tema e no crescimento de pré-vestibulares sociais. Agora que compreendemos os elementos que se inter-relacionam: cidadania – educação – movimento social seguiremos para o segundo capítulo a fim de estudar como o conceito de cidadania aparece nos três pré-vestibulares escolhidos.

4 OS CURSOS

Este capítulo tem o objetivo de apresentar os três cursos pesquisados: Curso Pré-Vestibular Comunitário Invest; Pré-Vestibular Samora Machel; NICA- Núcleo Independente Comunitário de Alfabetização a fim de compreender a apropriação do conceito de cidadania por meio dos sujeitos da pesquisa: os professores.

4.1 A História dos cursos

A Constituição cidadã de 1988 abriu as portas para o crescimento dos movimentos sociais e ampliou o entendimento de cidadania para além da questão do voto. É nessa perspectiva que, segundo Dagnino (1994), a cidadania é ação! Siqueira (2011) posiciona os anos 1980 como um período de efervescência dos movimentos sociais no Brasil, muito ligado ao fim da ditadura militar e o processo de redemocratização do país.

Os anos de 1980, no Brasil e em toda a América Latina, foram marcados por amplas mobilizações populares, com destaque para a atuação dos movimentos sociais. As pautas de reivindicação variavam na questão fundiária, camponesa, indígena, na questão étnico-racial, em movimentos de bairros, enfim, de diversas naturezas (SIQUEIRA, 2011, p.12).

Para Dagnino (1994), a organização dos movimentos foi fundamental para construção e difusão de uma cultura democrática contributiva à criação de um espaço público onde os interesses comuns e os particulares, as especificidades e diferenças puderam ser discutidas.

Os movimentos sociais são definidos como ações coletivas de caráter sociopolítico, construídas por atores sociais pertencentes a diferentes classes e camadas sociais capazes de politizar suas demandas (conflitos, litígios, disputas, interesses em comum), criando um campo político de força social na sociedade civil bem como uma identidade coletiva para o movimento social (GOHN, 1995).

Por essa razão, são definidos como “novos movimentos sociais” por apresentarem um rompimento com os movimentos tradicionais que se faziam através de uma identidade de classe social e por meio dos sindicatos. Assim:

Os Novos Movimentos recusam a política de cooperação entre as agências estatais e os sindicatos e estão mais preocupados em assegurar direitos sociais - existentes ou a ser adquiridos para suas clientelas. Eles usam a mídia e as atividades de protestos para mobilizar a opinião pública a seu favor, como forma de pressão sobre os órgãos e políticas estatais. Por meio

de ações diretas, buscam promover mudanças nos valores dominantes e alterar situações de discriminação, principalmente dentro de instituições da própria sociedade civil (GOHN, 1995, p.125).

Para Melluci (2001, p.35) “[...] o movimento social não é uma resposta a uma crise, mas sim a expressão do conflito que é levado para além do sistema de relações sociais a que a ação se destina [...]”. Assim, ao lutarem por seus objetivos, a ação dos sujeitos nos movimentos sociais cria códigos e símbolos culturais. Sua abordagem é em termos psicossociais e complementa a visão de Gohn (1995).

Sendo assim, os surgimentos dos pré-vestibulares estão vinculados a um processo muito maior. Insere-se na história dos movimentos sociais do Brasil, sobretudo, como o surgimento dos movimentos sociais urbanos cujos valores e lutas são voltados à promoção da justiça social ou a diminuição das desigualdades sociais. Ademais, contestam diretamente, não só o poder econômico da classe dominante, mas também o modo de reprodução social na qual aparecem na cidade diversas contradições.

Após analisar os movimentos sociais na Europa e nos Estados Unidos, Gohn (1995) relaciona a ausência de uma classe operária marcada pelo elemento da tradição para pensar as lutas sociais brasileiras. Isto, por sua vez, permitiu que as classes populares, em geral, caracterizadas por um passado rural e pela religiosidade; o sucesso da Igreja Católica na organização das Comunidades Eclesiais de Base nos anos 1970 e os movimentos sociais que gerou nas décadas seguintes, sobretudo aqueles ligados à ala progressista da Igreja Católica, conhecida como Teologia da Libertação.

Já “o fim dos anos de 1990 e início do século XXI podem ser caracterizados como uma conjuntura de descenso dos movimentos e da organização popular, isto devido à nova ordem mundial definida como globalização, que Santos (2003) denomina “globalitarismo”.

Para Siqueira (2011), mesmo com essa diminuição da ação dos movimentos sociais, como os sindicatos, o número de cursinhos comunitários aumentou de forma abrupta. Não existe um histórico sistematizado dos cursinhos, mas o autor exemplifica três períodos: o primeiro entre 1946 e 1964, o segundo durante a ditadura e o terceiro vai do fim da ditadura até os dias atuais. O último período é “caracterizado pela existência de Pré-vestibulares Populares-PVPs em universidades públicas, pela iniciativa de estudantes e por organizações representativas desses.” (SIQUEIRA,

2011, p.20). A década de 1990 é o período de maior criação desses cursos. Sendo inclusive a década que o Curso Pré-Vestibular Comunitário Invest foi fundado.

Corroborando com isso, o professor Renato Emerson Nascimento dos Santos (2006) nos diz que o movimento maior dos pré-vestibulares alternativos vem à reboque com outros movimentos sociais.

Com efeito, a emergência na década de 90 de valores como a solidariedade e participação, como contrapontos à emergência de ordens e comandos emanados pela onda neoliberal (Burity, 2001), criam um substrato social profícuo para iniciativas baseadas no voluntariado, cujo signo mais emblemático foi a Ação da Cidadania contra a Miséria, a Fome e Pela Vida, chamada de Campanha da Fome coordenada pelo sociólogo Herbert de Souza, o Betinho. Os pré-vestibulares, sem dúvida, encontram neste contexto social uma das condições necessárias para a sua replicação e difusão por todo o país (SANTOS, R. 2006 p. 278).

Os cursos de Pré-Vestibular Comunitário surgem no contexto de uma nova face dos movimentos sociais com preocupações mais pontuais, como, por exemplo, os movimentos ambientalistas, homossexuais e os relacionados à educação, onde a questão da cidadania ocupa um lugar central (MAIA, 2021).

Segundo Silva (2006), o primeiro registro de um pré-vestibular popular no Estado do Rio de Janeiro e no Brasil foi em 1976. Ele foi organizado pelo Centro de Estudos Brasil-África, voltado para as questões da cultura negra, localizado no município de São Gonçalo-RJ. Em 1986, o Sindicato dos Trabalhadores em Educação da UFRJ – SINTUFRJ, criou o projeto Universidade para Trabalhadores.

Os cursos para ingresso nas universidades públicas ganharam força com a Associação Mangueira Vestibulares, fundada em 1990, dedicada ao atendimento de estudantes da comunidade do Morro da Mangueira, localizada na zona norte do município do Rio de Janeiro. Logo em seguida, surgiu em 1993, o Pré-vestibular para Negros em São João de Meriti, cidade da Baixada Fluminense, na periferia da Região Metropolitana do Rio de Janeiro. Organizado pela Pastoral do Negro da Igreja Católica, fundado por Frei David Raimundo dos Santos, Alexandre do Nascimento, Antônio Dourado e Luciano de Santana Dias, este curso foi o ponto de partida para o que mais tarde transformou-se na rede de Cursos Pré-vestibulares para Negros e Carentes (PVNC). No entanto, em 1996, divergências ideológicas levaram à dissensão interna. A partir de então, um dos grupos ligou-se à EDUCAFRO, entidade religiosa coordenada por frades franciscanos (SILVA, 2006).

Indo na mesma direção Silva Filho define os cursos comunitários como prática ou de movimentos sociais, afirma ele:

Consideramos esses cursos pré-vestibulares populares como um movimento social, como um espaço de aprendizado político, de estabelecimento de identidade e de construção de solidariedade, visando transformar a sociedade, seja pela ampliação das oportunidades de educação, seja pela mudança de consciências e posturas para uma cidadania ativa (SILVA FILHO, 2004, p.116).

Nesse sentido, Alan Costa e Tatiane Gomes (2017) fizeram um estudo sobre a influência da obra de Paulo Freire nos pré-vestibulares comunitários e constataram uma relação que eles chamam de “duplo movimento” definido como “preparação para as provas do vestibular acontece junto com discussões críticas sobre a realidade social e, até mesmo, sobre o próprio processo seletivo do vestibular” Costa & Gomes (2017).

A década de 1990 configurou as Organizações Não-Governamentais (ONGs) como representantes principais desse tipo de movimento social. Identificamos em funcionamento atualmente 18 grandes cursos, pelo Estado do Rio de Janeiro, com mais de 20 mil vagas, conforme demonstrado no quadro 9, a seguir:

Quadro 9 – Levantamento de cursos pré-vestibulares

PRINCIPAIS CURSOS LEVANTADOS			
NOME	LOCAL	PARCERIA/ RESPONSÁVEL	VAGAS
Pré-Vestibular Teorema	Campo dos Goytacazes	UENF	*
Pré-vestibular Macaé	Macaé	FUNEMAC e UFRJ	360
Pré-Enem Maricá	Maricá	Secretarias de Educação e Cultura	300
Pré-Universitário Popular Práxis da UFF	Niterói	Projeto de Extensão da UFF	*
Pré-Universitário Oficina do Saber	Niterói	UFF e Secretaria de Educação de Niterói	60
Popular razão 1	Rio de Janeiro Bairro: Campo Grande	Igreja N. S. do Desterro e UERJ	80
Pré-Vestibular da Escola Parque	Rio de Janeiro Bairro: Barra da Tijuca	Projeto de Ação comunitária da Escola Parque (ACEP)	35

INVEST	Rio de Janeiro. Bairro: Botafogo	Colégio Santo Inácio	84
Pré-Vestibular Comunitário São José	Rio e Janeiro Bairro: Engenho de Dentro	Igreja N. S. da Conceição e São José	50
Pré-Vestibular do GCAP-RJ	Rio de Janeiro. diversos bairros como Méier, Eng. de Dentro, Rocinha e Vidigal	Grupo Comunitário de Apoio Pedagógico do RJ	200
Pré-vestibular Samora Machel	Ilha do Fundão	Programa de extensão da UFRJ e voluntários	240
Pré-Vestibular do SITUMPERJ	Maracanã	UERJ	300
Pré-Enem da UFRRJ	Seropédica	Programa de extensão da UFRRJ	150
EDUCAFRO	70 núcleos em bairros como Madureira, Lins Realengo, Santa Cruz e Bonsucesso	EDUCAFRO	1200
Saber Para mudar	São Gonçalo	UERJ	100
Pré-Vestibular para Negros e Carentes PVNC	21 Núcleos nos municípios do Rio de Janeiro, Magé, Duque de Caxias, Nova Iguaçu, Petrópolis e outros	Voluntários	*
Pré-Vestibular Social do CEDERJ	Em 39 municípios do Estado do Rio de Janeiro	CEDERJ/UERJ	16.000
Pré-ENEM FIRJAN	Diversos bairros do Rio de Janeiro e em Municípios como: São Gonçalo, Macaé, Duque de Caxias, Volta Redonda Nova Iguaçu, Barra Mansa Petrópolis, Nova Friburgo e Resende	FIRJAN e SESI	3000

* Não foi possível totalizar as vagas
Fonte: Elaborado pelo autor

Desta forma, os cursos aqui estudados fazem parte da história dos movimentos sociais no Brasil. Neles, a cidadania aparece num conjunto de valores e ideias que

lhes dão sentido de existir; bem como no currículo necessário para a aprovação no ensino superior. Assim, a cidadania se aprende, num meio educacional informal, pelas ações dos movimentos sociais e se torna um estado de espírito, conforme Santos (2007 [1987]).

Os cursos pré-vestibulares comunitários foram criados a partir de movimentos sociais ou por causa do apelo religioso e filantrópico e estão enquadrados no que Silva Filho (2003) coloca como *não formal*, compreendendo-os desta forma, pois:

São cursos organizados por movimentos e entidades de caráter não oficial. Tais experiências não se concentram apenas na preparação técnica para enfrentar as provas dos vestibulares, mas têm apresentado um discurso de engajamento na construção da cidadania dos seus alunos, da valorização da identidade social, “racial” e étnica deles, do fortalecimento do sentimento de solidariedade dos grupos socialmente excluídos. Esses cursos também afirmam ter uma gestão diferente das escolas oficiais e tradicionais, com um funcionamento e uma cultura organizacional distintos. Os cursos seriam espaços de socialização política dos alunos, de “incorporação de novos valores”. Ao mesmo tempo, os cursos vêm empreendendo, em muitos lugares, uma luta pela ampliação das oportunidades para os segmentos socialmente e historicamente excluídos entrarem na universidade, através de mobilizações e movimentos (SILVA FILHO, 2003, p. 25-26).

No estudo realizado por Silva Filho (2003), que investigou os cursos pré-vestibulares comunitários de Salvador, na Bahia, focando principalmente no Oficina de Cidadania e Dom Lucas; o autor fez um apanhado sobre a história do movimento dos pré-vestibulares comunitários e apresentou a forma diferenciada da concepção e da gestão desses cursos comunitários.

A natureza da origem popular e comunitária dos cursos pré-vestibulares sugere uma interpretação de que estes desejam a emancipação dos alunos. É o caso dos cursos que têm a sua gênese nos movimentos estudantis e aqueles organizados pelo movimento negro e comunidades de base, como os Pré-vestibulares de Negros e Carentes. Normalmente, são constituídos com uma literatura crítica e trazem os princípios filosóficos do Educador Paulo Freire ao advogarem uma educação “emancipatória” ou como “prática da liberdade”.

E foi essa demanda, mesmo que silenciosa para a maior parte da população brasileira, que fez eclodir em meados dos anos 1980 e por toda década de 1990 os Cursos Pré-vestibulares sociais.

Por fim, é importante refletir sobre a característica dos pré-vestibulares como movimentos socioespaciais de escala local, pois eles são agentes de mediação, representação a reivindicação de uma parcela da população por acesso ao ensino

superior, portanto, estão reivindicando espaços como entidades de apoio, mas acabam por produzir espaços políticos, devido a intencionalidade de suas ações, conforme concepção de Fernandes (2005).

Além disso, são movimentos socioespaciais por manifestarem dimensões dos conflitos urbanos, sendo forma de resistência e de fomento a identidade ou como definido por Dardel (2011), de uma geograficidade da vida social quando tem o objetivo “colocar o preto na universidade”, conforme definido no NICA.

4.1.1 Invest

O Curso Invest, como é mais conhecido, foi fundado em 1998 por ex-alunos do Colégio Santo Inácio-CSI em Botafogo, Rio de Janeiro. Na época, o que despertou o desejo foi tentar levar para sociedade aquilo que o colégio os havia proporcionado. Sendo um colégio de elite na cidade e de cunho religioso, em geral, os alunos recebem uma educação de alto nível ao mesmo tempo que recebem princípios religiosos católicos, como a caridade e o amor ao próximo.

Quando os fundadores tiveram a ideia de criar o curso buscaram ajuda de um professor do colégio, inicialmente queriam fazer um curso de EJA, mas pelo CSI já ter um curso noturno de EJA, ouviram a sugestão desse professor de fundar um pré-vestibular comunitário. Buscaram ajuda do reitor que lhes deu total apoio. Hoje o curso conta com três salas e 120 alunos iniciando o ano letivo.

Por receber diversos alunos com uma alta defasagem na aprendizagem ou mesmo há muitos anos sem estudar, durante uma parte do tempo o curso era dividido em dois anos, sendo duas turmas para o primeiro ano e uma turma para o segundo ano. A evasão de alunos entre um ano e outro motivou a acabar com esse modelo, fazendo o curso durar apenas um ano. “Afinal, o aluno que procura um pré-vestibular tem pressa”, segundo o atual diretor do curso, Getúlio Fidelis.

4.1.2 Samora Machel

O Curso Samora Machel surgiu em 2002 como um projeto de extensão ligado ao Instituto de Química da Universidade Federal do Rio de Janeiro. O Curso foi

fundado pelo professor João Massena Melo Filho, juntamente com a professora Marta Luisa Medeiros e outros dois professores da própria instituição. O desejo de criá-lo veio do professor Massena, pois durante o período da ditadura militar brasileira ele foi perseguido, assim como membros de sua família, além de ter casado com uma das filhas de Luís Carlos Prestes, ele acabou sendo exilado e morou em alguns países. Desta forma, passou um período em Moçambique e lá conheceu pessoalmente o presidente Samora Machel. Ao regressar ao Brasil, fez concurso para a UFRJ, foi aprovado e concluiu seu doutorado. Após isso, fundou o curso com o objetivo de atingir os moradores das comunidades do entorno da Ilha do Fundão, como por exemplo, os que vivem na Maré. Em 2002 o Curso contava com 40 alunos e hoje já são 360 distribuídos em seis turmas de sessenta alunos que iniciam o ano letivo em abril. As turmas iniciam com esse número elevado de alunos porque é preciso considerar que muitos desistem, decaindo bastante a quantidade de alunos por turma. A evasão dos alunos é um movimento comum a todos os pré-vestibulares sociais.

4.1.3 NICA

O pré-vestibular que existe no Núcleo Independente Comunitário de Alfabetização – NICA - faz parte de uma série de projetos desta organização, diferentemente do INVEST que tem raiz numa escola de ensino fundamental e do Samora, que tem raiz numa escola de ensino superior.

Segundo definição exposta no site do curso, o objetivo principal é “colocar os pretos na Universidade”, porém com intuito de que os estudantes, além do ingresso e da formação, construam a narrativa, particular do povo de favela. Outro objetivo é a articulação entre o pré-vestibular comunitário e o Núcleo de Alfabetização para adultos e idosos. Desta forma, a ação do NICA não é focar somente em cumprir os conteúdos exigidos pelo ENEM e o ingresso dos estudantes no ensino superior como um fim em si.

Desse modo, os pré-vestibulares comunitários apresentam uma proposta que transcende a ideia de se ingressar numa universidade, assumindo o compromisso com pautas de movimentos sociais e de grupos sociais com as suas lutas específicas. Nesse caso, abordam temas suscetíveis a discussão sobre cidadania, política, direitos e deveres.

4.2 Aproximações entre os cursos

Encontramos fatores espaciais nos critérios usados pelos cursos para entrada de novos alunos, em todos o local de moradia ou trabalho precisa estar próximo ao curso, seja porque o curso somente atende a moradores daquela localidade ou para diminuir ao máximo a evasão ao longo do ano.

Além do componente espacial é comum nos cursos a questão social, isto é, a situação social dos alunos torna-se um fator que une todos esses cursos e os ajuda a serem caracterizados como alternativos. Desta forma, pessoas de baixa renda são o público-alvo. Outro fator considera as pessoas que não tiveram acesso a educação de qualidade no período definido pela LDB como período ideal para a educação básica. Assim, esses cursos, além de se prepararem para o vestibular, também resgatam e tentam resolver essas defasagens educacionais.

Sobre isso, Medeiros diz que a primeira função do curso é recuperar o aluno que não teve educação de qualidade e muitas vezes tem uma relação ruim com a educação. Ela diz:

O que que a gente faz, quais são as nossas prioridades básicas aqui no curso. Na verdade, é recuperar esse aluno que vem aqui pro curso. Recuperar a sua autoestima. Porque geralmente ele chega aqui muito maltratado, pela vida. Muito maltratado pela escola. Ele não acredita no ensino.

A defasagem aparece como um problema enfrentado em todos os cursos. No Invest, o corpo docente busca soluções de diversas formas. Como regra para a equipe de Geografia, o planejamento anual como os assuntos a serem abordados nas salas de aula, não existe tempo certo para cada assunto ou módulo, cada professor pode levar o tempo que for necessário para que a turma inteira consiga absorver e entender aquele conteúdo. Não existe uma preocupação maior em fechar o conteúdo do que no entendimento dos alunos, sendo essa a maneira encontrada para diminuir a defasagem. Segundo Hogemann, professor e coordenador de Geografia, existe a possibilidade de contemplar todo o conteúdo planejado, mas muitos alunos não conseguirão entender plenamente o que foi dado. Ele diz:

[...]se a gente quiser contemplar todo conteúdo a gente contempla, mas a gente não garante o entendimento, o aprendizado, a absorção, a compreensão, a gente vai ter uma série de problemas em relação ao desenvolvimento do aluno.

Outro problema comum entre os cursos é a evasão, como já visto acima na fala de Medeiros e Fidelis. Tanto o Samora quanto o Invest colocam a questão da moradia como primordial para a entrada do aluno. Dado o tempo curto de existência do NICA, ainda não se tem como avaliar essa questão da evasão.

Mas o que coloca mesmo esses cursos dentro de um mesmo guarda-chuva é seu desejo de possibilitar às pessoas que não teriam condições de cursar um nível superior, seja por questões econômicas e/ou sociais. Outra característica em comum é que todo o corpo docente não é remunerado, caracterizando-os como um curso de caráter solidário, social e comunitário. Como dito acima por Fidelis.

Nos três cursos não existe um Projeto Político Pedagógico – PPP escrito e formal. O Invest elaborou esse documento se baseando no já existente do Colégio Santo Inácio, mas com o tempo esse PPP foi caindo em desuso, sendo a matriz curricular do ENEM o principal norteador do trabalho, segundo colocado na entrevista. O Samora não possui um propósito definido, pois o foco é o aluno, de acordo com Medeiros. O NICA também não possui e igualmente se baseia na matriz curricular do ENEM.

Observando as falas fica claro que por mais que não exista algo escrito, em todos os cursos existe sim um PPP, mas é algo muito mais ligado ao direcionamento de princípios dos cursos.

Medeiros diz sobre isso que a recuperação do aluno é o mais importante, isso já classifica como PPP, por mais que não seja escrito. Ela diz:

Não tem algo formal, escrito. Nos prestamos a não fazer isso. É proposital. Por quê? Primeiro a gente foca no ENEM, certo, porque a maioria é isso que quer. Então são as partes das disciplinas que caem no ENEM, mas focando absolutamente em tentar o quê? Não é um cursinho igual a um cursinho aí pra fora, é um cursinho no qual a gente vai recuperar a pessoa. Então nossos professores têm que dar atenção ao aluno. Os nossos focos são os alunos. Não é o que ele vai produzir pra gente lá na frente, mas o quanto ele vai crescer. A gente foca nesse sentido. Ele tem que aprender. A gente tem que ensinar eles a estudar. O que é estudar. A maioria não sabe. A gente tem 360 alunos todo ano e todo ano a gente tem que ensinar os 360 alunos a estudar. A gente foca em abrir os conhecimentos, a gente não tem um foco em trazer o cotidiano para a sala de aula, mas trazer as experiências que eles têm fora para dentro da sala de aula.

Os cursos, portanto, não seguem o rigor da elaboração do PPP exigido como documento pedagógico das escolas. A noção existe, mas não há a produção escrita, por que os sujeitos participantes do processo de ensino-aprendizagem não a consideram fundamental.

4.3 Cursos Populares, Comunitários, Sociais ou Alternativos? Uma discussão

Existe uma discussão sobre a nomenclatura dos cursos e como isso se reflete na atuação deles. As nomenclaturas como “popular”, “comunitário”, “social”, “alternativo”, carregam significados e sentimentos distintos tanto para os alunos quanto para os professores e coordenadores/diretores dos cursos.

Camila Zucon Ramos de Siqueira em sua dissertação de 2011 abre um debate interessante sobre as diferenças entre os cursos, sendo eles Comunitários, Sociais ou Alternativos. A autora diz que “mais importante do que quantificar tais experiências é interpretá-las no contexto da sociedade brasileira atual, reconhecendo a sua função e seus desdobramentos no acesso ao ensino superior.”, e com isso nos guia para uma discussão da função social dos cursos.

Quando se fala em algo comunitário, se remete a uma comunidade específica, ou localidade. Quando se diz social já partimos do pressuposto que a condição social do aluno é o critério primordial, já a palavra alternativo nos remete a algo que é diferente do “convencional”. Mas o que seria esse “convencional”. Nesse sentido, contrapõe-se aos cursos comerciais. Para Siqueira (2011, p.22):

A existência de uma variedade de nomenclaturas (Cursinhos, pré-vestibulares ou pré-universitários; Alternativos, Comunitários ou Populares) reflete, muitas vezes, diferentes concepções e, em certa medida, aponta diferentes formas de intervenção na sociedade).

A autora também coloca uma questão sobre a realidade que os cursos se encaixam. Citando Silva Filho, ela nos mostra que existe uma contradição nos pré-vestibulares sociais, pois uma decisão sobre ingressar no ensino superior é uma decisão individual e não denota nenhuma ideia sobre a mudança estrutural que seria o ideal para a educação como um todo, sobre isso lê-se:

Pois a preparação para o vestibular, mesmo que orientada para outras bases com uma orientação de classe, apresenta-se como uma clara necessidade individual, extremamente justa e legítima, mas ainda assim individual. Ou seja, de maneira geral, é possível notar que a reivindicação do acesso ao ensino superior é uma bandeira que se esgota em si, já que universalizar o acesso ao ensino superior público, gratuito e de qualidade é uma reivindicação que pode ser transposta para um processo de reforma da atual estrutura educacional excludente, pois somente para além do capital seria possível imaginar a implementação de tal proposta. Apesar disso, os PVPs têm aderido o acesso, independente em quais condições, como vitórias (SIQUEIRA, 2011, p.24).

Tendo em vista essa ideia concebida por Siqueira procuramos entender a visão dos três cursos pesquisados sobre essa distinção de nomenclatura e como isso afeta a visão dos cursos.

Para Medeiros, representante do Samora Machel, seu curso é um curso social, sendo bem direta durante a entrevista ela disse que é social, pois o critério para fazer parte do curso é um critério social. Quando perguntada sobre isso ela diz na entrevista:

É um pré-vestibular social, por quê? Porque a nossa seleção de alunos tem uma base social, a gente não aceita qualquer aluno. Que aluno que a gente aceita? Tem que ser morador do entorno da ilha do fundão, não pode ser muito longe, porque a gente sabe que vai ser uma evasão, ele tem que ter o acesso fácil. Tem que ser de família de baixa renda, renda de um salário-mínimo per capita, e tem que ser provindo de escola pública.

Quando perguntamos sobre como é a seleção para o curso ela coloca que se faz apenas uma entrevista para conhecer o aluno e sua realidade.

[...] a gente faz entrevista. A pessoa tem que trazer a documentação que ela é de escola pública, conta de água, luz, qualquer coisa pra gente avaliar a renda, e fazer uma entrevista com um professor já selecionado do Samora. Então a gente faz, são três dias de inscrição, e a gente faz entrevista com todo mundo e a gente seleciona aqueles que estão dentro dos critérios.

Já o Curso Invest faz um outro tipo de abordagem para seleção dos seus alunos, existe uma prova de conhecimentos de matemática e português, além da entrevista para determinar aspectos do perfil do aluno.

Getúlio Fidelis, coordenador do curso e ex-aluno, nos conta que a questão da distância de onde o aluno mora ou trabalha em relação ao curso também é levada em consideração. Sobre a caracterização do curso como um curso social, comunitário ou alternativo ele é enfático

Não vou entrar no mérito dessa definição de comunitário ou social, mas o que caracteriza ser comunitário? O fato de o corpo docente não ser remunerado para poder realizar a atividade que realiza. A gente faz caridade? Não. Poderia dizer que é um trabalho social. É um trabalho de solidariedade. Um altruísmo.

O Curso Invest tem como nome completo Curso Pré-Vestibular Comunitário Invest, então o nome já carrega essa definição, mas questionado sobre as diferenças entre os termos, o coordenador diz não haver diferença.

Minha concepção dentro desse universo de pré-vestibular não (Não existe diferença entre social, alternativo e comunitário), claro que abrindo o leque há diferença sim entre esses termos, mas aqui, nesse âmbito de um pré-vestibular comunitário ou social, não há diferença. [...].

O NICA também tem em seu nome a palavra comunitário, o que é bastante condizente já que sua atuação se dá dentro da Comunidade do Jacarezinho. Os alunos praticamente em sua totalidade são moradores da comunidade e do entorno. Mas ao analisarmos a fala do fundador do curso, Joel Luiz Costa, que diz na página do curso que “O nosso objetivo principal é: colocar os pretos na faculdade para disputar narrativas, porque sabemos o quanto é importante ter alguém da favela falando pela favela.” Diante dessa fala, fica claro que existe um componente racial no critério para ser aluno. Nesse sentido, o público-alvo do NICA se diferencia dos demais ao focar na população negra, enquanto o Invest considera aluno todo aquele que apresenta baixa renda familiar e o Samora Machel volta-se para os moradores do entorno da Ilha do Fundão.

Siqueira (2011) quando diz que as diferentes nomenclaturas podem fazer com que os objetivos sejam diferentes de cada curso nos diz bastante coisa, mas dentro do universo dessa pesquisa os nomes não influenciam tanto, sendo possível até usar os termos como sinônimos, concordando com Fidelis quando diz:

[...] nesse âmbito de um pré-vestibular comunitário ou social, não há diferença, porque é caracterizado por atender um público específico, um público carente, um público que não teve uma educação de qualidade e o corpo docente é caracterizado por ser não remunerado, voluntário.

Contudo, é preciso refletir sobre o significado dado ao nome dos cursos como forma de compreensão da realidade vivida pelos sujeitos inseridos no processo de ensino-aprendizagem, isto é, docentes e discentes.

4.4 Cidadania nos Cursos Pesquisados

Assim como ocorre com quaisquer outros conceitos, a cidadania não foge da evolução que ocorre ao longo do tempo. A sociedade muda e sua visão e definição sobre uma ideia ou conceito muda junto. Claro que algumas noções mudam, mas mantêm certas bases, como na relação estreita entre cidadania e democracia. É de certo pensar que não existe cidadania sem uma democracia. Como um cidadão terá direitos se não consegue exercê-los? Somente em uma democracia podemos ser cidadãos. Nesse intento, Gomes (2002) ainda acrescenta que “experiência

democrática moderna não pode ser vista como o simples prolongamento da cidadania dos antigos”.

Nas entrevistas, a concepção de cidadania aparece ligada aos acessos a determinadas áreas da cidade ou mesmo a produtos e serviços, e pela clássica definição do exercício dos direitos e deveres dentro de uma sociedade. Marta Luisa Medeiros, diretora do Samora Machel, disse que: “para garantir a ele (ao aluno) uma cidadania, é mostrar para ele que ele tem espaços que ele pode aproveitar”. Isto é, no Samora são feitos passeios para lugares da cidade para que os alunos entendam que eles têm o direito a ocupar esses lugares. Medeiros diz na entrevista, quando perguntada sobre a questão da cidadania no curso, que também a UFRJ é um espaço que eles devem ocupar e têm o direito de fazer isso, como está no trecho transcrito:

E a gente convida todas as pessoas que nos recebem, que nos permitem né, o Samora funcionar né, as autoridades competentes da UFRJ e nesse dia eu falo pra eles “nós estamos aqui por vocês, é pra vocês. Esse espaço que vocês estão aqui será de vocês, vocês têm direito a esse espaço (transcrição da entrevista).

Desta forma, segundo Gomes (2018) diz que permanecer nos espaços públicos, com todos os direitos que eles asseguram, é um exercício político na vida social. Gomes (2018) ao falar de espaço público pode ser trazido para a discussão sobre ocupar a universidade pública, pois é preciso considerar ainda que como pública, ela deve ser caracterizada pela diversidade e pluralidade social, sendo para todos. O ponto sobre direitos e deveres de um cidadão também é comungado por Getúlio Fidelis, coordenador do Curso Invest. Ele diz que o ensino superior é um direito do cidadão. Sobre a cidadania no curso ele exemplifica como está nesse trecho transcrito:

O ato do professor, de um voluntário estar aqui na sala de aula lecionando e tá exercendo ali. Essa questão da cidadania, por exemplo, o que é cidadania? Primeiro a gente tem que conceituar isso. Se eu falar aqui banalmente é fazer com que o indivíduo, o cidadão/cidadã ele tenha o conhecimento dos seus direitos e deveres em uma sociedade. E como a gente trabalha isso aqui no Invest? Só o fato da gente estar com as portas abertas e fazendo com que nossos estudantes tenham consciência que o ensino superior é um direito deles, a gente já tá trabalhando cidadania (transcrição da entrevista).

Já Bianca Peçanha, professora do NICA, diz que a cidadania no curso vai perpassando por tudo que é dado ali de disciplina, pois a realidade espacial do NICA é algo muito presente na vida dos alunos. O fato do curso se localizar dentro da favela do Jacarezinho faz com que a realidade, por muitas vezes fatídica das comunidades

cariocas, seja assunto recorrente nas aulas. Ela diz que por conta de uma ação do BOPE – Batalhão de Operações Policiais Especiais, o NICA teve que ficar uma semana sem aula. A entrevistada lembra que muitos dos personagens que aparecem nos jornais, como a senhora que teve a parede perfurada por balas ou o adolescente assassinado são pessoas do convívio dos alunos do NICA. Ao contrário dos outros dois cursos, o NICA começa como um núcleo de alfabetização e somente depois amplia-se para oferecer um pré-vestibular. A alfabetização é fundamental para o cidadão, afinal quem não sabe ler e nem escrever não consegue exercer sua cidadania.

A cidadania, numa lógica espacial do lugar permite, segundo Rodrigues (2013), pensar problemas e soluções locais, e, nesse sentido cabe à Geografia revelar como a participação e a cooperação podem ser vislumbradas como por exemplo por meio da ampliação das instancias e instituições de participação que visam fortalecer a democracia participativa. Desta forma, o NICA se revela como uma instituição de participação uma vez que tem a preocupação em trazer à tona as questões e necessidades da comunidades, interferindo, inclusive, na dinâmica da associação dos moradores que é convidada a dialogar com o projeto.

Ademais, segundo a professora do Nica, se consideramos a cidadania no contexto democrático de criação de uma lei, este não pode ser abordado ingenuamente como um processo marcado pela neutralidade. Desta forma, a cidadania também está nesta problematização, em especial, quando os alunos do NICA adquirem a consciência histórica do processo de urbanização e o raciocínio geográfico de como o Jacarezinho é resultado de uma serie de vetores políticos e sociais condicionante. Assim, a cidadania também está na escala político-administrativa, isto é, na configuração do Município do Rio de Janeiro, onde se localizada o Jacarezinho.

A professora Bianca também relembra que antes de existir o NICA, a equipe fazia parte do EDUCAFRO, aspecto que ratifica que a origem dos PVS está nos diversos movimentos sociais. Nesse sentido, perguntamos o que ela sabia sobre esse início do NICA e entrevistada informou que o espaço para as aulas era cedido por uma igreja e que juntamente com a ideia de abrir um pré-vestibular, dando continuidade ao projeto de alfabetização que já existia, também surgiu o projeto de colônia de férias e

o Cine Debate. Assim, com uma abordagem mais ampla derivada de uma concepção de movimento social ela diz que:

O NICA não seja apenas um espaço de alfabetização ou de pré-vestibular, mas que seja de certa forma um núcleo de aprendizagem dentro do Jacarezinho. Tendo a educação como foco principal e não só pensar uma educação unilateral, mas uma educação muito mais ampla, mais plural e bem mais participativo (transcrição da entrevista).

4.5 A Cidadania nas aulas de Geografia

As abordagens sobre cidadania nas aulas de geografia dos cursos sociais pesquisados são variadas, mas em seu cerne está o mesmo princípio: levar indivíduos que, em condições normais da sociedade brasileira, não conseguiriam chegar no ensino superior. Essa é uma tentativa de solucionar a cidadania mutilada, termo cunhado por Santos (1996/1997). É sabido que alguém que tenha diploma universitário tem, em média, um salário muito maior do que aquele que não possui a graduação⁷, então a ideia é que o aluno consiga sua emancipação, seu acesso à cidadania através de um salário maior e de alterações na sua qualidade de vida. Por essa razão, atualmente o acesso a universidade faz parte do cálculo do IPS como apresentado anteriormente.

Por mais que praticamente todos os professores entrevistados tenham dito que não abordam a cidadania de forma direta, é claro que esse assunto é recorrente nas aulas. Não só por constar na matriz curricular do ENEM, mas por ser algo que está no cerne da fundação de cada curso. Nos parece que o que os professores estavam dizendo ao afirmar que não abordam a cidadania de forma direta é que eles não se apresentavam de forma ativista na sala, ou, em outras palavras, não usavam suas aulas para fazer discursos políticos inflamados, ou ainda que não exista um planejamento para que em determinado dia se fale especificamente de cidadania, pois, os professores indicam que o conceito está na atmosfera do curso, ou seja, no dia a dia.

No NICA, nas aulas de Bianca Peçanha, a cidadania entra como catalizador da realidade da comunidade do Jacarezinho. Os alunos, moradores do local, junto com

⁷ Relatório da OCDE de 2020, noticiado pela Folha
<https://www1.folha.uol.com.br/mercado/2020/09/graduados-no-brasil-tem-maior-vantagem-salarial-mostra-estudo-da-ocde.shtml>

os professores usam exemplos dos acontecimentos daquele lugar como motivadores das aulas. Situações-problemas são expostas para que por meio de metodologias ativas, os alunos discutam e busquem soluções. A vivência de um espaço renegado pelo estado e sendo ocupado pelo crime organizado está sempre em voga nas aulas. O direito de ir e vir, e por conseguinte, de exercer sua cidadania é atrapalhado por diversas situações, como operações do BOPE⁸ e da Polícia, conflitos entre traficantes e outros, inclusive para a realização das aulas do pré-vestibular. Quando essas situações ocorrem, elas acabam virando assunto das aulas. A realidade das pessoas e do curso é o fio condutor dos debates e a base teórica das aulas está tanto nas aulas que Bianca tem na graduação de Geografia da UFRJ, quanto na matriz curricular do ENEM. A cidadania, ou a falta dela, é algo que é vivido e experimentado pelos alunos e professores do curso.

Nas aulas também é incluído a dimensão da cidadania por meio do estudo da geografia eleitoral, sobretudo quando se trata de ano eleitoral. Os entrevistados disseram que os alunos não conhecem as funções dos vereadores, deputados, senadores. Não diferenciam a organização política nos três poderes, tampouco o que cabe a cada nível de administração, municipal, estadual e federal. Sendo assim, se faz necessário incluir esse tipo de conteúdo nas aulas de geografia. Felipe disse ainda que esse é um conteúdo que também pertence a sociologia e que deve ser abordado numa perspectiva interdisciplinar, contudo cabe à geografia o desenvolvimento de um pensamento espacial sobre os diferentes níveis político-administrativos.

Ressaltamos que a abordagem de uma geografia eleitoral permite uma problematização atual na cidade do Rio de Janeiro estudada por Ventura e Juwer (2013, p.213). Os autores analisaram as eleições de 2000, 2004 e 2008 e afirmaram que “o controle territorial de grupos criminosos armados na cidade do Rio de Janeiro estaria possibilitando uma concentração de votos a candidatos com ligações a estas organizações”. Desta forma, questionamos essa abordagem na entrevista, mas a professora disse que não é utilizada. Não adentramos na discussão do porquê desse assunto não fazer parte do currículo, uma vez que a professora disse várias vezes que a vivência local é o ponto de partida e muitas vezes também o ponto de chegada do conteúdo. Seria esse um assunto delicado para se falar na favela? Ou apenas um assunto que ainda não foi pensado e elaborado como conteúdo? De qualquer

⁸ Batalhão de Operações Policiais Especiais do Rio de Janeiro.

maneira, nos parece que é algo que pode ser acrescentado, permitindo usarmos o território para fazer uma análise e expandir o conteúdo para o território do narcotráfico e das milícias.

A vivência também é algo importante no Samora Machel, o professor Felipe Gonçalves – que também é aluno de Geografia da UFRJ – diz que ele é como os alunos dele, isto é, oriundo de camadas mais pobres da sociedade. Por isso, o professor procura que a sua vivência guie as aulas. Segundo o entrevistado Felipe, o importante não é só passar no vestibular, mas tentar suprir a falta de estudo que ficou no passado dos alunos. As demandas trazidas pelos alunos também guiam as aulas, pois Felipe tenta fazer os alunos se posicionarem sobre os problemas da cidade do Rio de Janeiro, os problemas urbanos que afetam a vida deles e quais soluções eles pensam para esses problemas. Quais soluções eles têm para poderem exercer sua cidadania, sua vida na cidade. O trabalho do entrevistado foca na questão espacial da cidadania e na questão da exclusão ou do pertencimento à cidade. Se se sentem segregados, se são representados ou se sentem representados. Essa abordagem é profícua, pois traz pra sala de aula a realidade dos alunos e incentiva um senso crítico neles, segundo o professor do curso.

A relação entre cidadania e identidade é uma dimensão abordada na matriz curricular do ENEM e que no caso explicitado por Bianca e Felipe pode oferecer um outro sentido para a aprendizagem dos alunos. Um sentido que vai além da aprovação numa universidade, pois, a construção ou reconstrução da identidade desses alunos impacta diretamente na vida cotidiana deles.

Nesse sentido, Getúlio, do Invest, diz que é necessário trabalhar a autoestima dos alunos, pois muitos não acham que o ensino superior é para eles. Para Getúlio, trazer essa consciência, também traz a cidadania junto. Marta Medeiros, do Samora, também aborda a questão da autoestima como aspecto fundamental num PVS, pois ela uma necessidade na realidade do aluno trabalhador, que ficou muitos anos fora da escola ou que encontra diversos tipos de dificuldades para estudar que variam desde a simples falta de um espaço em casa para sentar, guardar o material ou estudar sem barulho, até questões mais complexas como a necessidade de cuidar de parentes doentes ou nutrição inadequada, poucas horas de sono, entre outros.

Nesse mesmo sentido, Carlos Eduardo Santos Costa do Invest fala sobre sempre trazer o conteúdo para o cotidiano dos alunos. Ser cidadão é ser crítico à

realidade. A geografia por ser uma disciplina transdisciplinar ajuda mais na hora de trabalhar a cidadania. Para Callai (2014), ao ensinar geografia estamos ensinando uma maneira de olhar o mundo, e como o método de estudar a realidade, deve ter principalmente ter a ver com a vida do aluno, realidade concreta do espaço vivido, a escala de análise capaz de trazer mais sentido e significação para a aprendizagem. É preciso ainda compreender que a pedagogia tem sua dimensão política e que falar sobre a escala do lugar é também problematizar que nenhum lugar é neutro, e que ele é construído através de relações e combinações variáveis no tempo.

No curso Invest, a abordagem dada pelo professor e coordenador da equipe de geografia Daniel Hoggeman está inserida no contexto do ENEM, foco do seu planejamento. A Matriz curricular na qual o professor se baseia possui itens e competências que pedem diretamente noções de cidadania, conforme demonstrado anteriormente. Assim como no caso do Samora e no NICA, os questionamentos trazidos pelos alunos e os assuntos do momento ajudam a trazer à tona a cidadania, mas segundo Daniel, esse assunto acaba permeando todos os conteúdos, pois a geografia propicia isso com suas discussões e estudos espaciais. O professor também destaca que alguns conteúdos da geografia são mais propensos diretamente para a discussão sobre cidadania como a demografia e a geografia urbana. Nesses quesitos, a proximidade com a realidade diária dos alunos ajuda a ampliar a visão sobre os direitos e deveres do cidadão. Aqui vemos o potencial da cidadania nos cursos, uma vez que, mesmo voltados para o ENEM, ao discutir problemas reais das comunidades, as aulas acabam se tornando vetores para a transformação local.

Vale destacar que Daniel ressalta a importância da reflexão e mesmo reafirmando que a base é o ENEM para preparar a ementa das aulas ele avalia que "conceito por conceito não adianta nada. Você precisa ter o conceito pra fazer a reflexão." Se conceito por conceito não adianta para Daniel, o entrevistado Felipe Gonçalves defende que é preciso planejar uma aula de geografia que seja capaz de "buscar lá atrás coisas que eles não lembram mais ou não aprenderam". De maneira semelhante, Marta Medeiros traz a necessidade do reforço escolar, e apresenta o curso como uma tentativa de correção das defasagens obtidas durante o ensino básico na escola.

Nesse sentido, os PVS trazem à baila a discussão sobre a alfabetização geográfica. Para Darski (2016) ela é um compromisso do pré-vestibular popular, uma

postura comum, não apenas como ajuste (o estudante pede e o professor atende), mas também como proposta. Segundo o autor:

A alfabetização geográfica pode ser vista como uma iniciação à Geografia, em analogia à alfabetização na língua materna. Ao iniciar nesse campo do conhecimento, devemos passar por temáticas fundamentais que tornarão possíveis outros entendimentos mais complexos (DARSKI, 2016, p.135).

O autor destaca um aspecto verificado nas entrevistas: o compromisso com a alfabetização geográfica esbarra no conteudismo característico de um pré-vestibular, pois nele também há uma objetividade pedagógica encarada no pensamento “é muita Geografia para pouco tempo”. É isso que se espera de um curso que propõe preparar o aluno para uma prova classificatória como é o ENEM. Eis, portando uma contradição.

A professora do Invest Gabriela Leles concedeu a entrevista mesmo na época atuando há pouco tempo no curso, apenas três meses. Ela segue as orientações da coordenação de equipe e sua preocupação com a cidadania se dá apenas seguindo as indicações dos conteúdos programáticos. Seu foco é a geografia e seus conceitos e a cidadania faz parte do diálogo com as outras ciências humanas.

Já o professor Carlos Eduardo Santos Costa, também do Invest, diz que suas aulas também são preparadas e focadas na matriz curricular do ENEM e dos principais vestibulares do país, a cidadania é “fazer com que o aluno pense”.

(fazer com que o aluno) pegue todo aquele conjunto de matérias que a gente estudou naquele mês, bimestre ou ano e veja como aquilo está presente no dia a dia dele. Como que ele como cidadão consegue participar ou sente aquilo no seu dia a dia. Fazer uma análise do cotidiano dele, não só, por exemplo, relacionado a geografia urbana, geografia industrial, mas a parte física também, ambiental, como um todo, a ponto de ele ver como a partir da geografia ele pode ver seu potencial de cidadão. O que que é ser cidadão, como ele pode praticar isso, como que ele pode criticar, mas agir coletivamente em meio ao seu dia a dia, pegar a geografia e inserir no dia a dia dele e ver como ele sendo cidadão pode praticar isso (transcrição da entrevista)

A fala do professor Carlos Eduardo é um traço comum dos professores entrevistados. A mudança de visão do aluno junto com a mudança de atitude é o maior foco para todos os três cursos pesquisados. Desta forma, “fazer com que o aluno pense” é uma abordagem pedagógica emancipatória, conforme discutido no capítulo 3. Sendo a cidadania algo que se exerce, a atitude é o que causará impacto na vivência de cada um.

As entrevistas corroboram com a ideia de que o pré-vestibular social tem o papel de mudar não só a condição educacional, e por conseguinte a social, do aluno como também ampliar sua visão de mundo. O exercício da cidadania está ligado diretamente a essa ampliação da visão de mundo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os pré-vestibulares comunitários como parte de inúmeras frentes de trabalho de organizações filantrópicas, ou aqueles criados por movimentos sociais, sindicatos de classe, sujeitos engajados, projetos universitários em parceria com instituições de ensino ou movimentos estudantis, são geridos, geralmente, em um ambiente propício para a construção de um debate político, pois atuam, de maneira geral, ocupando os espaços ignorados pelo Estado.

Nesse sentido, nosso trabalho buscou nas entrevistas abertas e na abordagem qualitativa, ouvir o que os sujeitos da pesquisa, isto é, os professores, tinham a dizer sobre cidadania e assim, estudar a realidade a partir da fala do professor cidadão. A análise dos discursos nos permitiu enxergar as características dos pré-vestibulares e construir uma narrativa que inevitavelmente passou pelos filtros do pesquisador e de suas escolhas para apresentá-la.

A vivência que o pesquisador teve no curso Invest moldou sua visão de mundo e sua visão sobre a educação. Por isso, minha atuação até hoje em sala de aula é baseada nessa experiência, principalmente nas escolas públicas. Tentar criar uma noção mais ampla da realidade dos alunos para eles mesmos se enxergarem na sociedade, entenderem o papel social, por meio do desenvolvimento de um raciocínio geográfico é de suma importância para a autonomia e formação cidadã deles.

Os professores atuando de forma voluntária nesses pré-vestibulares, voltados para um público-alvo predominante morador de favelas da cidade ensinam cidadania no própria ação voluntária. Em contrapartida, o curso oferece outros exercícios de cidadania na coletivização das decisões e na oportunidade de ter experiência profissional, visto que a maioria dos voluntários estão terminando a graduação ou são recém-formados.

São professores que entenderam seu papel social e que se importam com outras pessoas, o que nos remete a célebre frase de Paulo Freire, em *Pedagogia da Autonomia* (2011) “a educação não transforma o mundo. Educação muda as pessoas. Pessoas transformam o mundo”, e o isso se reflete bastante nos cursos, pois, tanto o Invest quanto o Samora Machel possuem ex-alunos que se tornaram professores voluntários e coordenadores, no caso do Invest. Em especial, o Samora Machel oferece bolsas para alunos da graduação atuarem no curso. Observamos que nesse

perfil diferenciado também se incluem alunos que foram aprovados para a faculdade por meio de participação em outros cursos populares. A exceção desta característica da cidadania nos pré-vestibulares está no Nica, em virtude de ser um curso recente, de apenas 3 anos de existência, não havendo tempo para o retorno acontecer. Nessa dinâmica diversas lutas sociais se imbricam, pois os sujeitos participantes, os professores cidadãos, não estão apenas envolvidos com a melhoria na educação, mas as questões antirracistas são fortes nesses cursos que se voltam predominantemente para a população negra. Há um cruzamento das ações, de ideias, de valores que fomenta a participação social e a experiência espacial.

O aluno que encontra um espaço para tentar minimizar as defasagens de conteúdo adquiridas ao longo do ensino fundamental e médio, encontra também com a melhoria da sua autoestima, oportunidade de construção ou reconstrução da sua identidade cidadã, mesmo que não obtenha de fato aprovação para uma universidade pública, ou que tenha que tentar várias vezes para conseguir êxito.

Os cursos sociais são frentes de luta que sob uma perspectiva geográfica também se tornam instrumentos analíticos do espaço da cidade do Rio de Janeiro. Verificamos que os cursos são, na perspectiva de Nascimento (2007), experiências espaciais do fazer político. Ademais, a espacialidade dos pré-vestibulares enquanto movimento sociais está inserida na lógica de atuação em áreas onde há pouca ação do estado na promoção e na garantia dos direitos sociais. Assim, o Invest atende moradores da favela Santa Marta, o Samora Machel, os moradores da Maré e o Nica, do Jacarezinho.

A materialização espacial dos cursos ocorre em duas dimensões: a física, pois cada um tem um endereço fixo e a psicossocial, no sentido em que, cada aluno aprovado, leva consigo a experiência do pré-vestibular, expandindo seu raio de atuação para outros espaços e, trazendo para a Universidade, novas formas de uso de seus espaços; ou ainda retornando como professor voluntário para o curso que o ajudou. Há, portanto, uma cidadania exercida e ensinada na experiência espacial ou melhor dizendo, na geograficidade, definida por Dardel (2011).

No caso do Invest, a importância da Igreja Católica na construção do espaço de luta social é inegável. A história do curso pertence a um contexto de ação institucional muito maior que já foi criteriosamente analisado por Nascimento (2007) e nosso recorte corroborou com a sua análise.

Esse trabalho buscou acrescentar conhecimento sobre a dinâmica da realidade dos cursos pré-vestibulares comunitários, mas, sendo impossível dar conta de toda a realidade, novas pesquisas precisam dar continuidade ao discutir por exemplo, a relação entre esses espaços de luta e a construção de territorialidades, tornando-as catalisadores das lutas sociais, conforme proposto por Souza (1988), pois, aqui, percebemos a ponta desse iceberg ao constatar a importância da cidadania para a discussão das identidades locais, sobretudo, na dimensão do que é ser morador de uma favela da cidade do Rio de Janeiro. Assim, verificar como o espaço se converte em território é uma possibilidade que este trabalho deixa para futuras questões. O conceito de paisagem, tão caro a geografia também pode ser mobilizado para estudos que busquem discutir as invisibilidades da população jovem e negra. Outra vertente de análise poderia ser dar voz alunos desses cursos, uma vez que neste estudo se privilegiou a visão dos professores.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Associação de Moradores de Botafogo. Disponível em:

<https://www.amabotafogo.org.br/historia-do-bairro>. Acesso em: 04/06/2022.

ARAÚJO, Amanda Couto; MAIA, Eduardo; BAVUSO, Juliana. **Educação Popular: Ética e Cidadania no Cursinho Popular do DCE**. V SEU, Universidade Federal de Viçosa. 2007. Disponível em

ARAÚJO, Manoel Victor Peres. **Cidadania, segregação e desigualdades sociais: desafios e possibilidades da Geografia escolar em bairros periféricos da cidade de Goiânia – GO**. Dissertação (Mestrado). Instituto de Estudos Socioambientais, Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade Federal de Goiás, UFG, 2017. Disponível em:

https://www.files.cercomp.ufg.br/weby/up/1275/o/Manoel_Victor_Peres_Araújo.pdf. Acesso em 19/09/2021.

AIGNER, Carlos Henrique de Oliveira. **Alfabetização em Geografia e Educação Ambiental: construindo a cidadania em escolas voltadas à educação popular**. Dissertação (Mestrado). Instituto de Geociências, Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRGS, 2002. Disponível em <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/4333/000410442.pdf>. Acesso em 15/08/2021.

BRASIL. **Orientações curriculares para o ensino médio**; volume 3 Ciências humanas e suas tecnologias / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. Disponível em https://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_03_internet.pdf. Acesso em 29/06/2019.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília, DF. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>. Acesso em: 05/06/ 2019.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em 09/09/2019.

BRASIL. **Matrizes para referência para o Enem**. MEC, 2009. Disponível em http://download.inep.gov.br/download/enem/matriz_referencia.pdf. Acesso 22/05/2019.

BLUTEAU, Raphael. **Vocabulario portuguez & latino**: aulico, anatomico, architectonico... Coimbra: Collegio das Artes da Companhia de Jesus, 1712 - 1728. 8 v.; ver também SILVA, Antonio Moraes. Dicionario da língua portuguesa.

CASTRO, C. A. de. Cursinhos alternativos e populares: origens, demandas e potencialidades. **Caderno Prudentino De Geografia**, 1(29), 69–86, 2020.

Disponível em <https://revista.fct.unesp.br/index.php/cpg/article/view/7412>. Acesso em 29/05/2021.

CALLAI, Helena Copetti. Estudar o lugar para compreender o mundo. In: CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos, et. al. **Ensino de geografia: práticas e textualizações no cotidiano**. 11. ed. Porto Alegre: Mediação, 2014. p.70-82.

CHERVEL, André. **História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa**. Porto Alegre: Pannonica, 1990.

COSTA, Alan & GOMES, Tatiane. **Contribuições da obra de Paulo Freire nos encontros de cursos pré-universitários populares: redes de indignação e esperança**. Revista de Educação Popular. 16, 2017, pp. 137-151. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/view/37837>. Acesso em 23/01/2019.

COVRE, Maria de Lourdes Manzini. **O que é Cidadania?** Coleção Primeiros Passos. São Paulo: Editora brasiliense, 1991

DAGNINO, Evelina (1994) Os Movimentos Sociais e a Emergência de uma Nova Noção de Cidadania. IN: DAGNINO, Evelina (Org.). **Os Anos 90: Política e Sociedade no Brasil**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1994, pp. 103-115.

DAMIÃO, Sérgio Albuquerque **Felicidade e Teologia: traços para uma reconciliação. Tese (doutorado)**. Departamento de Teologia, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2021.

DARDEL, Eric. **O Homem e a Terra: natureza da realidade geográfica**. São Paulo: Perspectiva, 2011.

DARSKI, Rena. A alfabetização geográfica como um compromisso do pré-vestibular popular. CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos, et al. **Movimentos para ensinar Geografia**. Porto Alegre: Editora Letra, 2016. pp. 122-142.

FÁVERO, Osmar (Org.). **A educação nas constituintes brasileiras 1823-1988**. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Movimentos socioterritoriais e movimentos socioespaciais: contribuição teórica para uma leitura geográfica dos movimentos sociais **Revista Nera**, ano 8, n. 6, janeiro/junho, 2005. Disponível em: [evista.fct.unesp.br/index.php/nera/article/view/1460](https://revista.fct.unesp.br/index.php/nera/article/view/1460), Acesso em: 15/02/2023.

FERREIRA, A. B. H. **Novo dicionário da língua portuguesa**. 2ª edição. Rio de Janeiro. Nova Fronteira. 1986.

FORQUIN, J. **Escola e Cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 43. ed., São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**. 7^a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro, Paz e Terra. 1980.

GENTILI, Pablo. Qual educação para qual cidadania? Reflexões sobre a formação do sujeito democrático. In: AZEVEDO, J. C. et al. **Utopia e democracia na educação cidadã**. Porto Alegre: UFRGS/Secretaria Municipal de Educação, 2000, p. 143-156.

GOMES, Paulo César da Costa. Espaço público, espaços públicos. **GEOgraphia** Niterói, Universidade Federal Fluminense .Vol.20, no 44, 2018.

_____. **Quadros Geográficos: Uma Forma de Ver, Uma Forma de Pensar**, 1^a edição. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2017.

_____. **A condição urbana: ensaios de geopolítica da cidade**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil. 2002.

_____. **Geografia e modernidade**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

GOHN, M.G. **História dos movimentos e lutas sociais: a construção da cidadania dos brasileiros**. São Paulo: Loyola, 1995.

GUARESCHI, Pedrinho A. **Comunicação e Poder: A presença e o papel dos meios de comunicação de massa estrangeiros na América Latina** 10^a ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

KANT, Immanuel. **Crítica da razão pura**. Coleção Pensamento humano. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

LA BLACHE, Paul Vidal de. As características próprias da Geografia. In: CHRISTOFOLETTI, Antônio (org.). **Perspectivas da Geografia**. 2^a ed. São Paulo: DIFEL, 1985.

LACOSTE, Yves. **A geografia – isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra**. 2. ed. Campinas: Papirus, 1989.

LEFEBVRE, Henri. **A produção do espaço**. Trad. Doralice Barros Pereira e Sérgio Martins (do original: La production de l'espace. 4e éd. Paris: Éditions Anthropos, 2000). Primeira versão: início - fev.2006

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LOURENCO, Tereza Helena Nunes Fonseca. **Formação Cidadã e os Estudos do Território como Potencial Pedagógico no Ensino de Geografia**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Programa de Pós-Graduação em Geografia. UFRRJ, 2017.

MAIA, Eduardo José Pereira. **Cidadania nos pré-vestibulares comunitários populares**. VII CONEDU - Conedu em Casa. Campina Grande: Realize Editora, 2021. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/80866>>. Acesso em: 18/01/2022.

MARSHALL, T. H. **Cidadania, Classe Social e Status**. Rio de Janeiro. Zahar Editores, 1967.

MARQUES, M. O. **Projeto Político Pedagógico: a marca da escola**. Revista Educação e Contexto. Unijuí, 1990.

MARTINS, Carlos Adalberto. Dissertação de mestrado **Violência, educação, subcidadania e democracia na periferia da grande metrópole**. Dissertação (mestrado) Universidade de São Paulo. Programa de Pós-Graduação em Geografia, USP, 2007. Disponível em: http://teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8136/tde-03122007-111307/publico/TESE_CARLOS_ADALBERTO_MARTINS.pdf. Acesso em 05/09/2019.

MOREIRA, Antônio. Flavio e SILVA, T. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: MOREIRA, A. F; TOMAZ, Tadeu (Orgs.). **Currículo, Cultura e Sociedade**. São Paulo, Cortez, 2011.

MENDES, Samuel de Oliveira. **O solo no ensino de Geografia e sua importância para a formação cidadã na educação básica**. Dissertação (Mestrado). UFG, 2017. Disponível em: http://bdt.dtd.ibict.br/vufind/Record/UFG_170a53a0097f71f5e97290e16f9671ca. Acesso em 22/09/2020.

NICA. **Núcleo Independente e Comunitário de Aprendizagem**. Projeto de Educação. Disponível em: <https://www.nicajacarezinho.org>. Acesso em: 10/05/2020.

NISHIWAKI, Larissa Kaye. **A contribuição da Geografia escolar na formação para a cidadania: um estudo de caso acerca das concepções de jovens do ensino médio da cidade de São Paulo - SP**. Dissertação (mestrado). UFG/Catalão, 2017.

OLIVEIRA, M. C. Plano de aula: ferramenta pedagógica da prática docente. In.: **Pergaminho**. Patos de Minas: UNIPAM, (2), pp. 121-129, 2011. Disponível em: <http://silo.tips/download/plano-de-aula-ferramenta-pedagogica-da-pratica-docente>. Acesso em 18/12/2021.

PEREIRA, Zuzy dos Reis. Os Conteúdos escolares sobre a cidade e o urbano: desafios das Práticas do professor de Geografia à construção da Cidadania. **Dissertação** (Mestrado). Instituto de Estudos Socioambientais, Programa de pesquisa e pós-graduação em geografia, Universidade Federal de Goiás, UFG, Goiás 2013. Disponível em: <http://>

dtd.ibict.br/vufind/Record/UFG_0f154257c30c2fb8815a4cd0800219ac. Acesso em 21/12/2022.

PEREIRA, Patrícia Mallmann Souto. Informação, cidadania e inclusão digital: estudo de comunidade na favela Santa Marta, Rio de Janeiro/RJ. **Tese** (Doutorado). Faculdade de Biblioteconomia e Comunicação. Programa de Pós-graduação em Comunicação e Informação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRS, Porto Alegre, 2014. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/101757>. Acesso em 02/02/2023.

PONTUSCHKA, N. N; PAGANELLI, T. I; CACETE, N. H. **Para Ensinar e Aprender Geografia**. São Paulo: Ed. Cortez, 2007.

RIBEIRO, Emival Da Cunha Jatui. A contribuição do ensino de Geografia para formação da cidadania dos alunos das escolas rurais no município de Rio Verde – GO. **Dissertação** (mestrado em Geografia). Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade Federal de Goiás, UFG, Jataí, 2015. Disponível em: <http://repositorio.bc.ufg.br/tede/bitstream/tede/5590/5/Dissertação%20-%20Emival%20da%20Cunha%20Ribeiro%20-%202015.pdf>. Acesso em 24/01/2023.

RIBEIRO, Reuvia de Oliveira. Formação cidadã, juventude e trabalho: a geografia na formação de jovens e adultos (EJA). **Dissertação** (mestrado em Geografia). Instituto de Estudos Socioambientais, Programa de pesquisa e pós-graduação em geografia, Universidade Federal de Goiás, UFG, Goiás, 2011. Disponível em: <http://repositorio.bc.ufg.br/tede/bitstream/tede/1869/1/Reuvia%20de%20Oliveira%20Geografia%20na%20EJA.pdf>. Acesso em 27/11/2022.

ROCHA, Genylton O. R. da. A trajetória da disciplina geografia no currículo escolar brasileiro (1837-1942). **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP, São Paulo, 1996. Disponível em: <http://tede2.pucsp.br/handle/handle/9603>. Acesso em 12/12/2022.

RODRIGUES, Juliana Nunes. Castro, Iná Elias; Rodrigues, Juliana Nunes; Ribeiro, Rafael Winter (orgs). **Espaços da democracia**: para uma agenda da geografia política contemporânea. 1º ed. –Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, Faperj, 2013.

RODRIGUES, Duílio Fortunato. A Educação para o Trânsito no Ensino de Geografia: Conhecimento e Cidadania. **Dissertação** (Mestrado). UFG, 2003.

SANTOS, Milton. **O Espaço do Cidadão**- 7. ed. - São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2007.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização**: do pensamento único à consciência universal. 10. ed. Rio de Janeiro: Record, 2003.

SANTOS, Giovana Aparecida dos. **Desafios no processo ensino-aprendizagem do lugar nas séries iniciais do ensino fundamental: possibilidades para a formação da cidadania**. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual Paulista,

Instituto de Geociências e Ciências Exatas, 2006. Disponível em: <http://acervodigital.unesp.br/handle/11449/95709>. Acesso em 24/01/2023.

SANTOS, Renato Emerson Nascimento dos. **Agendas & agências: a espacialidade dos movimentos sociais a partir do pré-vestibular para negros e carentes**. Tese (Doutorado). Instituto de Geociências, Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade Federal Fluminense, UFF, Niterói, 2006. Disponível em: <http://app.uff.br/riuff/bitstream/handle/1/17220/2003%20D%20Renato%20Emerson%20Nascimento%20dos%20Santos.pdf>. Acesso em: 15/05/2019.

SILVA FILHO, Penildon. **"Cursos pré-vestibulares populares em Salvador: experiências educativas em movimentos sociais**. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Bahia, UFB, Salvador, 2003. Disponível em: https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/11853/1/Dissertacao_Penildon%20S.F.pdf. Acesso em 09/05/2019.

SILVA, Claudia Rose Ribeiro da. **Maré: a invenção de um bairro**. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-graduação em História Política e Bens Culturais. Mestrado profissionalizante em bens culturais e projetos sociais, 2006. Disponível em: bibliotecadigital.fgv.br/dspace/bitstream/handle/10438/2122/CPDOC2006ClaudiaRoseRibeirodaSilva.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em 29/01/2023.

SIQUEIRA, Camila Zucon Ramos De. **Os Cursinhos Populares: Estudo Comparado Entre MSU E Educafro – MG** Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Viçosa Viçosa, 2011. Disponível em: <http://www.poseducacao.ufv.br/wp-content/uploads/2012/02/Camila-Zucon-Ramos-de-SiqueiraDISSERTA%C3%87%C3%83O-2.pdf>. Acesso em 14/05/2019.

SOUZA, Marcelo Lopes. **O que pode o ativismo de bairro? Reflexão sobre as limitações e potencialidades do ativismo de bairro a luz do pensamento autonomista**. Rio de Janeiro. Dissertação (mestrado) Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1988.

TEODORO, A. **Globalização e educação**: Políticas educacionais e novos modos de governação. São Paulo: Cortez, 2003.

VASCONCELLOS, Celso dos S: **Planejamento Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico**. São Paulo: Ladermos Libertad, 2000.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Projeto político pedagógico da escola**: uma construção possível. 14ª edição. Papirus, 2002.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Inovações e projeto político-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória?** Caderno Cedes, 23 (61). Campinas, 2003. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-32622003006100002>. Acesso em 29/06/2022.

VLACH, Vânia Rúbia Farias. **A propósito do ensino de Geografia: em questão o nacionalismo patriótico**. 1988. Dissertação (Mestrado em Ciências: Geografia Humana)– Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo - USP, 1988. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/000728922>. Acesso em: 22/05/2022.

WALLERSTEIN, I. **The modern world system**. New York: Harcourt, Brace, 1974.