

**Universidade de São Paulo
Escola Superior de Agricultura “Luiz de Queiroz”**

**Identidade e desenvolvimento profissional de professores: um estudo
de caso em cursinhos populares de Piracicaba-SP**

Mariana Gomes Vicente

**Piracicaba
2019**

Mariana Gomes Vicente

Identidade e desenvolvimento profissional de professores: um estudo de caso em cursinhos populares de Piracicaba-SP

Orientadora: Prof^a Dr^a **Vânia Galindo Massabni**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado para obtenção do título de Bacharela em Ciências Biológicas pela Escola Superior de Agricultura “Luiz de Queiroz” da Universidade de São Paulo.

**Piracicaba
2019**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
DIVISÃO DE BIBLIOTECA – DIBD/ESALQ/USP

Vicente, Mariana Gomes

Identidade e desenvolvimento profissional de professores: um estudo de caso em cursinhos populares de Piracicaba-SP / Mariana Gomes Vicente - Piracicaba, 2019.

64 p.

Monografia (Graduação) - - USP / Escola Superior de Agricultura “Luiz de Queiroz”.

1. Identidade docente 2. Desenvolvimento profissional 3. Cursinho popular

DEDICATÓRIA

Gostaria de dedicar o presente trabalho a todos aqueles e aquelas que ousaram enxergar os problemas do mundo e não se deixaram abater pela passividade e apatia diante desta realidade, mas, pelo contrário, se levantaram e se opuseram às tantas formas de dominação, injustiças e opressões a outros seres, sejam estes humanos ou não.

À vocês, educadores da Vida, vos saúdo e digo: *nos vemos nas lutas!*

AGRADECIMENTOS

Início os agradecimentos desse trabalho à vida em si. Por mais contraditório que possa parecer, realizar o curso de biologia me pôs em contato com a divindade da Vida, algo que eu vinha buscando há muitos anos. Esta vida, que alguns nomeiam como Deus, Energia ou “algo maior”, nos traz a oportunidade de sentir, aprender e (re)aprender a valorizar a existência própria e de outros. Eu não poderia ser mais realizada por ter esse conhecimento tão enraizado em mim.

Agradeço também aos meus pais e familiares por todo apoio ao longo de toda vida, desde as trocas de sentimentos e palavras, presenças em momentos importantes e fechamentos de ciclos, ajudas financeira e os tantos momentos de “*filha, estamos aqui te dando suporte; apenas fique em paz*”. Não tenho palavras para manifestar gratidão pelo Amor e carinho de todos e todas.

Às amigas da república Bangalô, de colegas queridos de turma, de professores, de grupos de extensão (PET-Ecologia, Grupo de Estudos “Walter Accorsi” – GeWA e Grupo de Estudos Desafios da Prática Educativa – GEDePe), de pesquisa (Laboratório de Biologia Celular e Molecular) e da militância (Centro Acadêmico de Ciências Biológicas – CACB, Entidade Nacional dos Estudantes de Biologia – ENEBio, Levante Popular da Juventude e União da Juventude Comunista). De grandes crises às melhores memórias que eu poderia ter da graduação, a vocês que compartilharam tantos momentos comigo, agradeço por tudo!

Também admiro e agradeço muito à minha orientadora Vânia que me apoiou em diversos momentos, inclusive anteriores à produção desta monografia, e compartilhou sua sabedoria através de textos e conversas que me ajudaram a finalizar este trabalho da melhor maneira possível.

Agradeço também a todos outros professores e professoras que tive na vida, desde as (os) do Flora, o EMEFM, ETEP até as(os) da licenciatura e do bacharelado. O trabalho de vocês de alguns de vocês me inspirou ao nível de eu querer seguir a mesma profissão!

E, por fim, agradeço todas e todos os seres que, independente da formação acadêmica ou intencionalidade, me ensinaram algo sobre o mundo e me ajudaram a construir meu caminho com criticidade e esperança e que, daqui em diante, espero também levar para muitas outras pessoas através da educação.

BIOGRAFIA

Considerando o tema da pesquisa como a construção da identidade docente e nosso desenvolvimento profissional, nada faz mais sentido que um capítulo inicial que apresente algumas das motivações e experiências marcantes nessa jornada até a presente monografia.

Inicialmente, é importante destacar que, durante muitos anos da vida, sentia uma necessidade enorme de ajudar as outras pessoas. Há anos percebi que doar meu tempo para outros trazia um grande significado para minha existência.

Mas, igualmente durante muitos anos, não sabia o que fazer com esse sentimento. Não participava de ONGs (Organização Não-Governamental) ou grupos religiosos, nos quais poderia fazer trabalhos voluntários diversos, por alguma insegurança que sequer entendia a origem.

Ao mesmo tempo, sempre gostei de buscar entender os problemas do mundo e entender meu local e papel nisso tudo. Até por conta da minha história de vida e considerando que fui estudante a vida toda de escolas públicas, desde o início da graduação na universidade pública tinha consciência do meu compromisso com o povo e com o público, visto que também vinha desse *povo*. A não resolução desse conflito interno, ou seja, conhecimento sem ação, se traduzia em angústia e passividade.

Felizmente, entre tímidos e abruptos passos, percebi que era na intervenção que me encontraria. Assim, quando surgiu a oportunidade de participar da criação de um cursinho popular, fui tendo a certeza da importância desse projeto e meu propósito nessa construção.

Com a colaboração do movimento Levante Popular da Juventude, da Cúria Diocesana de Piracicaba e de diversas pessoas, partidárias ou não, que se mobilizavam pela causa, nós organizamos o Cursinho Popular Podemos+ Piracicaba no 2º semestre de 2018.

Esse, como outros cursinhos, é totalmente gratuito, organizado através de um trabalho voluntário com pessoas das mais diversas origens e focado nas pessoas que estruturalmente no nosso país sempre foram deixadas à margem dos direitos, como àqueles de renda mais baixa, etnias e raças negras e mulheres, especialmente as jovens.

Foram seis meses de preparação para um projeto piloto que duraria, inicialmente, apenas quatro meses e que, depois, se estendeu para um ano. Esse tempo me serviu como profundo aprendizado. Comecei, enfim, a atuar verdadeiramente sobre a educação. E isso me levou a buscar pesquisar sobre aquilo que atuava.

Almejando alcançar a práxis, utilizo agora a pesquisa para incidir sobre a atuação, não apenas nesse cursinho que participo, mas contribuindo também para outros cursinhos desta mesma natureza, visto que todos temos um objetivo comum: garantir que as pessoas socialmente mais vulneráveis da sociedade possam acessar a universidade e que essa democratização resulte em projetos de pesquisa, ensino e extensão que sejam voltados também à necessidade dessas pessoas e suas realidades, assim como Marielle Franco ousou fazer e merece ser lembrada como grande símbolo de resistência.

Portanto, compreender o que motiva as pessoas nesta longa jornada de cidadania a intervir positivamente em uma sociedade capitalista que se consolida na exploração pode levantar questões sobre qual a educação que queremos desenvolver para que haja uma verdadeira transformação dessa sociedade.

Não é algo fácil, mas é algo que deve ser instigado em todos e todas os participantes desses cursinhos, inclusive nos estudantes dos mesmos, para que estes possam identificar criticamente seu lugar na sociedade e busquem participar das instâncias de decisão e superar as desigualdades que, por tanto tempo, caracterizam o nosso país.

Para isso, precisamos nos perguntar: quem são as pessoas que atuam nesses cursinhos? Quais as suas intenções nesses locais? Como enxergam a si próprios nesse contexto? Quais suas dificuldades e aprendizados?

Em resumo, é necessário compreender quem age e por quê para buscar desenvolver esse sentimento de mera ajuda ao próximo num projeto de médio a longo prazo para a transformação da sociedade como um todo. E, para isso, a história de vida das pessoas importa. E é exatamente isso que me dispus a fazer neste trabalho.

Que a universidade brasileira do futuro acolha nossos estudantes dos cursinhos de hoje e que esses estudantes nos ajudem na construção de uma universidade verdadeiramente popular para que, quando algum governante falar em “balbúrdia” nas instituições públicas de ensino, pesquisa e extensão, não haja dúvida alguma do absurdo.

Nada é impossível de mudar

Desconfiai do mais trivial, na aparência singelo
E examinai, sobretudo, o que parece habitual
Suplicamos expressamente:
Não aceiteis o que é de hábito como coisa natural
Pois em tempo de desordem sangrenta
De confusão organizada
De arbitrariedade consciente
De humanidade desumanizada
Nada deve parecer natural
Nada deve parecer impossível de mudar

Bertold Brecht

SUMÁRIO

RESUMO.....	14
1. INTRODUÇÃO.....	16
2. OBJETIVOS.....	18
2.1. Objetivos gerais	18
2.2. Objetivos específicos	18
3. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	20
3.1. A abordagem sociocultural como premissa de uma pedagogia crítica	20
3.2. A identidade docente e o desenvolvimento profissional na perspectiva da abordagem sociocultural.....	25
3.3. Cursinhos populares e a democratização do Ensino Superior no Brasil.....	31
4. METODOLOGIA.....	38
4.1. Levantamento de dados.....	38
4.2. Procedimentos para análise de resultados.....	41
5. RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	44
5.1. Caracterização dos cursinhos populares de Piracicaba.....	44
5.2. Identidade docente	47
5.2.1. Identidade dos professores dos cursinhos populares	47
5.2.2. Identidade e metodologia de ensino	51
5.2.3. Visão dos professores sobre a organização dos cursinhos populares	55
5.2.4. Desenvolvimento profissional em cursinhos populares	56
6. CONCLUSÕES	58
7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	60
ANEXOS	62

RESUMO

Identidade e desenvolvimento profissional de professores: um estudo de caso em cursinhos populares de Piracicaba-SP

O fortalecimento de cursinhos populares no Brasil, crescentes desde os anos de 1950, revelam um interesse da sociedade pelo acesso à educação de ensino superior no país, principalmente universidades públicas. Programas como cursinhos populares buscam reduzir a desigualdade de acesso por meio de atividades de ensino-aprendizagem diárias e gratuitas e/ou preparação para o vestibular, sendo que os principais organizadores desses programas são estudantes universitários que possuem consciência do seu papel na relação da universidade com a sociedade. O motivo pelo qual esses estudantes universitários atuam nesses espaços, característica relacionada à sua identidade pessoal, e como essa vivência contribui para seu desenvolvimento profissional, através da aprendizagem de metodologias e didáticas, são o interesse dessa pesquisa. Para isso, foi realizada uma pesquisa qualitativa de caráter exploratório através do levantamento desses cursinhos pela internet e posterior aplicação de questionários com 10 docentes atuantes entre os cursinhos identificados. Também foi organizado um evento para favorecer a construção dessa identidade e propor um espaço para a troca de experiências e metodologias entre esses cursinhos. Essa pesquisa se baseará numa abordagem sociocultural para compreender o papel dos professores deste cursinho na transformação da sociedade. Como resultado dessa pesquisa foram identificados 6 cursinhos no município de Piracicaba, sendo que cada iniciativa conta com um tipo de local, número de estudantes aceitos e organizadores. Foi verificado que, entre os cursinhos identificados, a maioria dos professores entrevistados possuem formação em licenciatura e, especialmente, em universidades públicas. Também houve consenso entre os entrevistados que a experiência no cursinho lhes influenciou na formação da sua identidade por ser um espaço onde eles podem desenvolver suas habilidades pedagógicas e valores democráticos.

Palavras-chave: Identidade docente, desenvolvimento profissional, cursinho popular.

1. INTRODUÇÃO

A identidade de professores é uma auto percepção sobre sua história de vida, sua compreensão sobre o propósito de trabalho docente e das perspectivas futuras. É, portanto, um processo contínuo, complexo e resultado de diversos fatores, assim como o desenvolvimento profissional em si que demanda dos professores (as) não apenas anos de experiências pedagógicas e aprendizados técnicos como também a capacidade de relacionar conteúdos programáticos do ensino com as questões das sociedades em cada contexto da história da humanidade.

Para tal, a presente pesquisa está baseada numa abordagem sociocultural e crítica da educação, a partir da qual deve-se instigar e potencializar práticas educativas e valores sociais com enfoque na preservação da democracia, em respeito às pluralidades e que pautem a superação das desigualdades sociais, econômicas e políticas, através da conscientização sobre as forças de dominação e consequentes ações para sua emancipação.

Os cursinhos populares, enquanto espaços contra hegemônicos, podem ser espaços nos quais se cria essa conscientização acerca da dominação. Os cursinhos, como qualquer outro espaço de educação, são feitos por pessoas e não são ideologicamente neutros. Se queremos compreender os cursinhos e sua função na formação de professores mais conscientes sobre suas condicionantes é necessário olhar para a construção de seu papel como instituição e a identidade dos envolvidos nessas iniciativas.

Algumas perguntas podem nos nortear nesse sentido.

Como as pessoas que se engajam em um cursinho popular percebem a desigualdade educacional? Qual o papel do cursinho em transformar a realidade dos jovens? Os professores estão cientes que o estudante do cursinho é diferenciado devido à sua origem de camadas populares? Se sim, quais mudanças metodológicas devem ser utilizadas para alcançar e inserir esse estudante de maneira efetiva, buscando a transformação da realidade com uma formação integral, cultural e com valores democráticos? E a capacidade de facilitar o ingresso no ensino superior através do Vestibular que vai num sentido muito mais tradicional de ensino, o qual sequer dá voz ao estudante? Quem são essas pessoas que são professores nesses cursinhos? Essas pessoas têm formação em licenciatura? A maioria veio de camada popular/escola pública ou universidade pública?

E, afinal, porque essas pessoas foram dar aula nestes cursinhos? O que as motivou para tal?

O propósito dessa monografia não foi esgotar essas questões, certamente. Mas busco levantá-las e responder algumas, conforme é possível a partir das entrevistas que foram realizadas com professores de cursinhos atuantes do município de Piracicaba (SP), considerando a abordagem sociocultural para compreensão da educação.

Assim, a introdução está organizada, inicialmente, com base num levantamento conceitual sobre como os contextos socioculturais estão intimamente conectados com a questão da educação. Essa análise se dará referenciada por uma pedagogia profundamente crítica e de esperança proposta por teóricos como Henry Giroux e Paulo Freire.

Num segundo momento, haverá uma discussão sobre o que se concebe atualmente como identidade e desenvolvimento profissional, de acordo com pesquisadores reconhecidos por estudar essas temáticas, como Maria Assunção Flores e Ivor Goodson. Se buscará responder, nesse capítulo, de que maneira a jornada pessoal de cada professor (a) pode levá-lo (a) a enxergar seu papel político enquanto intelectual transformador (a) da realidade.

Por fim, serão contextualizados os cursinhos pré-vestibulares populares desde sua formação até aspectos legais e como essas iniciativas civis, com claro enfoque humanitário e político, buscam democratizar o acesso ao ensino superior para pessoas de grupos marginalizados histórica e socialmente no Brasil.

Haverá, neste último, uma análise sobre como os cursinhos populares podem contribuir na construção da identidade docente dos professores atuantes nestes e em seu desenvolvimento profissional no que refere às metodologias e relações sociais que promovem criticidade, diálogo, participação social e luta contra uma política cultural hegemônica que se ergue como dominação.

2. OBJETIVOS

2.1. Objetivos gerais

Este trabalho partiu da hipótese que a identidade docente e o desenvolvimento profissional de professores possuem fortes relações com as suas histórias de vida, envolvendo seus contextos socioculturais e suas experiências passadas.

Os cursinhos populares podem enriquecer essas experiências profissionais por serem espaços iniciais para o desenvolvimento de vivências práticas didático-metodológicas, além de contribuírem na ampliação de uma cidadania participativa e crítica sobre seu próprio contexto social.

Desta maneira, a atual pesquisa se propôs a analisar o que motivou os professores atuantes nesses cursinhos a se envolverem nessas iniciativas sociais e pedagógicas, além de avaliar se elas impactaram suas práticas metodológicas e ideológicas e, caso afirmativo, de que maneira isso se deu.

2.2. Objetivos específicos

Os objetivos específicos da pesquisa envolveram:

- 1- Levantamento e caracterização de cursinhos populares do município de Piracicaba (SP);
- 2- Investigação sobre como as experiências individuais dos (as) professores (as) dos cursinhos os (as) influenciaram a atuar nestes locais;
- 3- Avaliação acerca do desenvolvimento profissional dos professores, através do contato com as práticas, políticas e experiências nos cursinhos populares.

3. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

3.1. A abordagem sociocultural como premissa de uma pedagogia crítica

A educação enquanto direito humano é reconhecida por instituições internacionais, como pode ser visto na Declaração Universal dos Direitos Humanos das Nações Unidas (UNESCO, 1948, p.6), e nacionais, como prevê a Constituição brasileira de 1988 (BRASIL, 1988). Ela é fundamental porque é, também, um dos meios pelos quais se manifesta, num âmbito individual, a realização pessoal, busca por dignidade humana e qualificação para o trabalho, além de poder desenvolver valores essenciais para a vida em sociedade, como cooperação, participação política, diálogo e busca pela erradicação das desigualdades sociais (MORETTI, 2012, p.42).

Segundo Fischmann (2009, p.157), o surgimento dessas articulações a nível nacional e internacional se desenvolveu como resposta às experiências totalitárias e ditatoriais que se desenvolveram ao longo do século XX em todo o mundo, em especial a Segunda Guerra Mundial. A necessidade de reconstrução das sociedades de forma a evitar que essas calamidades viessem a se repetir na história da humanidade perpassava, primordialmente, a educação e isso gerou essa concepção da educação enquanto direito humano e social.

Para isso, não se poderia desenvolver uma educação que fosse meramente enunciada enquanto formação de valores, mas uma que reconhecesse o engajamento popular e a busca por igualdade e liberdade como parte de uma luta mais ampla por justiça social e um estado democrático expressivo e pluralista, através de uma pedagogia crítica que enxergasse os agentes da educação, professores e estudantes, como seres políticos em determinados contextos socioculturais (GIROUX, 1997).

Nesse ponto, o presente estudo apresenta como base uma abordagem sociocultural para analisar a relação entre a educação e uma transformação radical da sociedade, através do reconhecimento dos condicionamentos individuais e coletivos dentro dessa sociedade, para que o exercício da cidadania e participação democrática sejam manifestados com efetividade, criticidade e autonomia.

Para melhor compreensão desta abordagem sociocultural da educação e o papel dos cursinhos populares nesta perspectiva foi escolhido utilizar como principal referência o autor estadunidense Henry Giroux, a partir da sua teoria da Pedagogia Crítica, e o

brasileiro Paulo Freire, um dos maiores responsáveis pela utilização e criação de métodos de Educação Popular.

Henry Giroux foi criado em um bairro de classe operária em Rhode Island nos Estados Unidos e se engajou em lutas sociais enquanto jovem, sendo que apenas pôde alcançar o ensino universitário devido a uma bolsa de basquetebol que foi agraciado. Ele chegou a atuar como coordenador comunitário e também deu aulas para o segundo grau. O choque entre a realidade universitária e sua origem levou o autor a perceber as diferenças de classe, de maneira a concentrar seus esforços de pesquisa por uma educação que levasse à emancipação da sociedade (MCLAREN, 1997, p.13).

De acordo com McLaren (1997, p.13), a teoria crítica da educação de Giroux, resultada de sua história de vida, tem como principal objetivo “autorizar os estudantes para intervirem em sua própria autoformação e transformarem as características opressivas da sociedade mais ampla que tornam tal intervenção necessária” (MCLAREN, 1997, p.13).

Assim, Giroux buscou expor o relacionamento entre o ensino escolar e as relações sociais de poder, baseando-se na compreensão de que a escola deve proporcionar aos seus estudantes a possibilidade de desenvolverem uma formação e leitura crítica da sociedade para que estes reconheçam sua posição dentro dela e intervenham sobre a mesma (MCLAREN, 1997). Se faz necessário, portanto, compreender tanto a política cultural quanto práticas de ensino, considerando o que essas práticas legitimam (MCLAREN, 1997, p.19).

Sobre a política cultural, é essencial compreender as escolas como locais socialmente construídos e que, portanto, sempre incorporam características históricas, políticas e ideológicas, ou seja, de determinada política cultural.

Para McLaren (1997, p.19):

O fato da pedagogia estar implicada na construção social do conhecimento e da experiência confirma que uma pedagogia da possibilidade é realmente possível, pois se o mundo do eu e dos outros foi socialmente construído, ele pode da mesma maneira ser desmantelado, desfeito, e criticamente refeito (MCLAREN, 1997, p.19, grifo nosso).

Há, portanto, uma clara conexão entre o “eu e o mundo”, pois entende-se que toda a estrutura social não é obra do acaso e, sim, de decisões humanas anteriores a nós mesmos. E esse mundo socialmente construído não está finalizado; este está ainda em

construção e, inclusive, é dependente também da nossa própria atuação diante do mesmo. Assim, a educação deve orientar tanto para uma tomada de consciência deste processo histórico de construção do mundo quanto buscar desenvolver um espírito crítico que leve à ação diante das limitações deste mundo, consequências também dessa construção social.

Sobre as práticas educacionais, o desafio dos professores é, basicamente, a criação destas práticas para que os estudantes enxerguem a si próprios dentro desses contextos de maneira ativa e possam contestar interesses hegemônicos (GIROUX, 1997, p.204). Em outras palavras, professores e estudantes devem compreender de que maneira as práticas educacionais utilizadas em salas de aula se relacionam com as possibilidades de transformação das sociedades nas quais vivem.

Se, por exemplo, se discute em sala a relevância de uma sociedade mais democrática, deve-se buscar criar uma educação que valorize, desenvolva e contenha determinados valores éticos, linguagens e relações humanas que possam levar ao desenvolvimento da cidadania (IMBERNÓN, 2009, p.11), tão necessária para construção da democracia em si.

Na pedagogia crítica, a relação entre as práticas e a política cultural se dão a partir do princípio que as escolas são instituições pelas quais os grupos dominantes das sociedades dissipam e legitimam a sua cultura, seja através do currículo ou linguagem, por exemplo (GIROUX, 1997, p.204). Essa cultura dominante, assim, é assimilada através de discursos e práticas hegemônicas que excluem ou incapacitam determinados grupos subordinados, como por questões de classe, gênero e raça, produzindo injustiças e desigualdades (MCLAREN, 1997, p.13; GIROUX, 1997, p.125).

Uma forma de educação que se proponha contra hegemônica, por sua vez, busca esclarecer a natureza dessa dominação, ou seja, elucidando criticamente como o silenciamento e passividade dos estudantes fortalece esse *status quo* e que, para superá-lo, são necessários educadores radicalmente compromissados com um projeto político de luta mais ampla por ampliação de uma ordem social democrática e igualitária (GIROUX, 1997).

A criticidade para a superação dessa estrutura enraizada na dominação pode se desenvolver a partir de uma teoria marxista para compreensão da realidade: o materialismo dialético. Nesta teoria, de acordo com Netto (2011, p.29-35), há uma relação contraditória entre os seres e a sua condição concreta, na qual as forças produtivas, ou

seja, a realidade material resultada de atividades humanas anteriores, impulsionam determinadas relações entre os indivíduos de uma sociedade. Ao mesmo tempo, esses indivíduos podem, ao criar consciência de suas próprias condicionantes sociais, desenvolver novas relações humanas que podem, no limite, gerar novas condições concretas e criar novas formas de constituir materialmente essa sociedade.

Compreende-se que as condições materiais da sociedade, nas quais cada indivíduo está inserido, condicionam a maneira que esse indivíduo enxergará sua própria posição e capacidade de intervenção dentro desta sociedade, ou seja, a consciência de si próprio. Essa consciência, portanto, não existe descolada da realidade, mas relaciona-se com o contexto histórico, político e sociocultural na qual ela está inserida.

Essa visão, que frequentemente dialoga com os escritos de Paulo Freire, parte do pressuposto que o processo de ensino-aprendizagem deve provocar e criar condições para que os estudantes possam compreender a realidade através da sua reflexão crítica, sendo que esta deve se pautar na superação da alienação sobre as estruturas dominantes e objetivar ações constantes que busquem transformações profundas dessa realidade (FREIRE, 1996; MIZUKAMI, 1986).

Reconhecer que “somos seres condicionados e não determinados” e “conscientes de nosso inacabamento, podemos ir além dele” (FREIRE, 1996, p.55) nos destaca tanto nosso papel como produtores e produtos do processo histórico quanto nos exigem uma educação que supere sentimentos de passividade e fatalidade diante dos problemas de nossos contextos socioculturais (FREIRE, 1996, p.55).

Deve-se buscar, portanto, a formação de uma consciência reflexiva e proativa. Conforme a definição de Freire (1967, p.58), há três tipos de consciências que corroboram a relação entre o ser social e o desenvolvimento de uma consciência crítica. Elas são: a consciência intransitiva, transitiva ingênua e transitiva crítica.

A primeira refere às preocupações mais imediatas e biológicas, quando o indivíduo não consegue perceber as ações humanas condicionantes de seu contexto e, portanto, traz explicações mágicas para essa realidade (FREIRE, 1967, p.58).

A segunda, de acordo com Freire (1967, p.58), é a transitiva ingênua e envolve uma percepção fatalista da realidade, manifestada pelo saudosismo a um passado considerado superior e perfeito, de forma que o indivíduo não busca a investigação e, por esta razão, desconhece seus condicionamentos sociais e a ideologia que reproduz e possui certa

fragilidade argumentativa. Este, inclusive, demonstra grande resistência a projetos que visem mudar, efetivamente, a realidade. Ou seja, há aqui uma atitude reacionária que reconhece certas limitações do presente, mas nega a mudança o que, em última instância, favorece o *status quo* dessa sociedade que se estrutura sob opressão de determinados setores e grupos da sociedade (FREIRE, 1967, p.60; MIZUKAMI, 1986, p.63).

Na terceira, por fim, o indivíduo demonstra consciência sobre os fatores históricos e sociais que condicionam sua existência, buscando uma constante legitimidade e investigação sobre o que lhe é dito e sobre si próprio. Este compreende a si como alguém em construção e que, portanto, não objetiva trazer uma verdade inquestionável, pois compreende as complexidades da realidade e busca atuar sob ela para superar suas contradições. Essa é a consciência que possibilita autênticas sociedades democráticas e busca a transformação da realidade e é, portanto, antireacionária (FREIRE, 1967, p.60; MIZUKAMI, 1986, p.92).

A transição entre essas esferas de consciência, porém, não se dá de maneira garantida. Segundo Freire (1967):

A passagem da consciência preponderantemente intransitiva para a predominantemente transitivo-ingênua vinha paralela à transformação dos padrões econômicos da sociedade brasileira. Era passagem que se fazia automática. [...] O que nos parecia importante afirmar é que o outro passo, o decisivo, da consciência predominantemente transitivo-ingênua para a clominanteniente transitivo-crítica, ele não se daria automaticamente, mas somente por efeito de um trabalho educativo crítico com esta destinação (FREIRE, 1967, p.61).

Em outras palavras, o processo de transição entre as duas esferas iniciais da consciência se dá de maneira automática a partir de elevações nos padrões econômicos da sociedade, ou seja, a partir de alterações nas forças produtivas e, conseqüentemente, nas relações sociais. A transitiva, por sua vez, demanda de uma atuação ativa e consciente de educadores, demonstrando como a educação é um processo dialógico de constante troca de saberes. Esse terceiro tipo de consciência é a fase que deve ser reconhecida como objetivo de uma educação crítica.

É, portanto, com base nessa análise sobre a realidade que tanto Giroux quanto Freire entrelaçam suas pedagogias com o professor desenvolvendo uma postura ativa e constante reflexão crítica e não neutra da educação.

Quando se fala em Brasil, um de nossos maiores desafios é a extrema desigualdade, onde, de acordo com o World Inequality Report (2018), os 10% mais ricos do país

concentram uma renda equivalente a 55% da população, colocando-nos como o país mais desigual do planeta durante muitos anos desde que se começou a medição nos anos 80.

Assim, a educação deve levar à superação da desigualdade de renda e entre outras, através de uma profunda transformação da sociedade. Por essa razão, a educação deve ser reconhecida enquanto ideológica por fazer parte de um projeto político de sociedade em andamento. Para Paulo Freire (1992, p.75) não há neutralidade na educação, afinal:

Não há nem jamais houve prática educativa em espaço-tempo nenhum de tal maneira neutra, comprometida apenas com ideias preponderantemente abstratas e intocáveis. Insistir nisso e convencer ou tentar convencer os incautos que essa é a verdade é uma prática política indiscutível com que se pretende amaciar a possível rebeldia dos injustiçados. Tão política quanto a outra, a que não se esconde, pelo contrário, proclama, sua politicidade (FREIRE, 1992, p.75).

Desta maneira, torna-se evidente a relação entre uma percepção crítica já desenvolvida pelo professor na sala de aula, o qual trará, intencionalmente, práticas educativas coerentes com o objetivo da libertação das condições opressoras e transformação da realidade.

Giroux (1997, p.203) condensa essa visão não neutra da educação ao dizer que “a meta fundamental da educação é criar condições para que os estudantes se fortaleçam e se constituam como indivíduos políticos”.

3.2. A identidade docente e o desenvolvimento profissional na perspectiva da abordagem sociocultural

Considerando que a construção de uma educação crítica depende da percepção do professor sobre sua atuação e prática docente e que a educação ocorre num processo constante ao longo da vida de indivíduos, se faz essencial levantar quais fatores influenciam esse desenvolvimento profissional e um início de análise pode ser feito a partir da própria história de vida dos professores.

Segundo Goodson (1994, p.71), análises biográficas de professores foram, por muito tempo, desconsideradas como dados científicos de pesquisas educacionais. Porém, o autor reconhece como é primordial ouvir o que os professores têm a dizer a respeito de sua prática sem ignorar uma rigorosa comprovação para não levantar informações redundantes e/ou não científicas.

Em suas pesquisas, o autor verificou que professores constantemente utilizam suas experiências próprias em explicações conceituais e interpretações de suas próprias ações

dentro da sala de aula, o que evidencia o entrelaçamento do “eu” pessoal e profissional do professor e, somado a isto, facilita a visão do professor como um indivíduo que se relaciona com a história de seu tempo (GOODSON, 1994, p.71).

O autor afirma que:

As experiências de vida e o ambiente sociocultural são obviamente ingredientes-chave da pessoa que somos, do nosso sentido do eu. De acordo com o ‘quanto’ investimos o nosso ‘eu’ no nosso ensino, na nossa experiência e no nosso ambiente sociocultural, assim concebemos nossa prática (GOODSON, 1994, p.71).

Torna-se, portanto, muito estimável a busca do professor pelo autoconhecimento como parte desse processo de desenvolvimento profissional a partir da compreensão sobre seu contexto sociocultural e construção de identidade docente.

Goodson (1994, p.72) ainda reforça essa visão ao destacar a relevância do estilo de vida que o professor leva dentro e fora da escola. O autor propõe, inclusive, que haja uma revisão conceitual de desenvolvimento profissional, no qual a compreensão sobre “professor como profissional” seja reformulada para “professor como pessoa”.

Neste ponto, ainda de acordo com Goodson (1994, p.72), o ambiente sociocultural no qual se foi educado e se atuará quando lecionar possuem grande peso na prática docente. Segundo o autor:

Observei, uma vez, o processo de ensino de um professor oriundo da classe trabalhadora, que leccionava uma turma de alunos de uma escola unificada em Londres (East End). Ensinava utilizando o dialecto londrino e sua afinidade com os alunos constituiu-se num aspecto sensacional do seu sucesso como professor. Ao entrevista-lo, falei-lhe dessa afinidade e obtive como resposta que isso se devia “ao facto de ter ali as suas raízes” (GOODSON, 1994, p.72)

Fica evidente no trecho acima que a história pessoal do autor influenciou sua prática docente a partir de uma aproximação de linguagem e vivência com os estudantes que compartilhavam a mesma classe social que, no caso, era a trabalhadora. O autor, porém, destaca que é também importante que haja interação entre professores e estudantes de diferentes classes sociais (GOODSON, 1994, p.72).

A definição de Flores (2015) sobre identidade docente vai ao encontro com a perspectiva de Goodson e nos ajuda a compreender melhor a relação entre as experiências de vida e o desenvolvimento docente. Segundo a autora, a identidade profissional – ou seja, quem são os professores, qual imagem tem de si, quais os objetivos que conferem ao próprio trabalho e como outros indivíduos o veem – está relacionada a uma série de aspectos que condicionam seu desenvolvimento profissional (FLORES, 2004, p.151).

Esses aspectos envolvem uma multiplicidade de fatores que, segundo Flores (2004, p.151), abrangem:

[...] desde a sua biografia pessoal, a fase da carreira em que se encontram, as suas preferências de aprendizagem e as oportunidades de formação dentro e fora da escola, o sentido de auto eficácia, as condições de trabalho, as culturas e lideranças escolares, as influências externas, etc (FLORES, 2004, p.151).

Avaliar, portanto, se o professor está no início de carreira, se possuiu formação específica para lecionar, qual sua visão sobre seu papel e objetivo dentro da sala de aula, quais suas vivências anteriores enquanto estudante, entre outros, são dados relevantes para analisar o desenvolvimento profissional de professores.

A autoria sintetiza essa conceituação afirmando que “tornar-se professor constitui, por isso, um processo multidimensional, idiossincrático e contextual” (FLORES, 2015, p.2).

Desta maneira, assim como visto anteriormente, há uma forte integração entre o “eu” do presente e todas as experiências já vividas em seus determinados contextos sociais, culturais, políticos e econômicos, os quais condicionam as próprias expectativas, valores e crenças dos professores e que colocam a identidade profissional num processo cultural contínuo. É por esta razão que se diz que a identidade é dinâmica e mutável (FLORES, 2015, p.4).

Na visão mais recente sobre desenvolvimento profissional, considera-se as diversas mudanças na educação que levaram ao ensino, hoje, como uma prática que implica não apenas o acúmulo de conhecimentos e elevação do profissional mais tradicional, ou seja, com conhecimentos profundos e técnicos sobre sua área de conhecimento, mas também à capacidade do professor de extrapolar os limites da sala de aula e relacionar os conteúdos com a comunidade de uma maneira crítica e reflexiva (FLORES, 2004, p.139).

Essa capacidade de ir além da própria sala de aula pode caracterizar o chamado profissionalismo democrático e ativista (FLORES, 2014, p.859 apud SACHS, 2003), o qual busca ações cooperativas e compromisso com a construção de sociedades mais justas através da mobilização entre os próprios participantes do ensino, ou seja, professores, estudantes e outros agentes, para melhoria das condições de aprendizagem. Esse ensino busca desenvolver ideais de sociedade que superem o profissionalismo gerencialista, ou seja, aquele que se pauta em eficiência a alcançar metas definidas externamente e que trazem valores como individualismo, competitividade e controle sobre a educação e os professores (FLORES, 2014, p.859 apud SACHS, 2003).

Segundo Imbernón (2009, p.14), recentes mudanças no contexto mundial e educacional, como globalização e neoliberalismo, aumento da educação gerencialista, falta de autonomia educativa e surgimento de indicadores e *rankings* de desempenho, têm levantado reflexões sobre a relação entre educação, sociedade e as relações de poder dentro dessa sociedade.

Essas mudanças tornaram o quadro da profissão docente mais complexo e diversificado a um nível onde a educação não se limita apenas à transmissão de conhecimentos, mas trabalha outras funções com os estudantes, como “motivação, luta contra exclusão social, participação, animação de grupos, relações com estruturas sociais, com a comunidade” (IMBERNÓN, 2009, p.14).

O autor destaca que:

Ser um profissional da educação significará participar da emancipação das pessoas. O objetivo da educação é ajudar a tornar as pessoas mais livres, menos dependentes do poder econômico, político e social. E a profissão de ensinar tem essa obrigação intrínseca (IMBERNÓN, 2009, p. 27).

E ainda:

A formação pretende obter um profissional que deve ser, ao mesmo tempo, agente de mudança, individual e coletivamente, e embora seja importante saber o que deve fazer e como, também é importante saber por que deve fazê-lo (IMBERNÓN, 2009, p. 38).

Parte do processo de desenvolvimento profissional, portanto, deve ser o de se apropriar da percepção de emancipação das pessoas através de uma educação que busque mudanças em diversos âmbitos das relações humanas e foque não apenas em competências técnicas e conceituais, mas também no professor como um profissional ativo, reflexivo e crítico sobre suas próprias práticas, buscando a compreensão sobre a realidade social e seu papel docente dentro desta.

Giroux (1997, p.161-164) dialoga com essa compreensão, pois enxerga os professores como intelectuais transformadores. Na sua visão, as atividades docentes se configuram como trabalhos intelectuais, e não meramente instrumentais e técnicos, e os professores, enquanto participantes de determinadas realidades, transmitem e legitimam aos estudantes interesses sociais, políticos, culturais e econômicos particulares destes contextos.

Para que esse destino seja levado efetivamente à ordem democrática, professores devem enxergar seu papel social com responsabilidade ativa sobre seus propósitos, condições e métodos para alcançá-los, o que indica que esses agentes devem tomar

ciência de si próprios dentro de suas realidades e agir a partir delas, fortalecendo a linguagem, as relações humanas e valores que reforcem a relevância de sua atividade docente (GIROUX, 1997, p.161-162).

Isso reforça também a visão de que, como discutido anteriormente, não há neutralidade na educação (GIROUX, 1997, p.162, FREIRE, 1996, p.141). Sobre esse tópico, o autor recomenda a “necessidade de tornar o pedagógico mais político e o político mais pedagógico” (GIROUX, 1997, p.165).

Relativo ao primeiro ponto, o objetivo é que o pedagógico se torne político na medida em que se enxergue as escolas como ambientes dentro das relações de poder existentes nas sociedades e que o objetivo da atividade educativa deva ser o de levar os estudantes a compreender as razões pelas quais se deve defender a vida em todas suas instâncias através do aperfeiçoamento da ordem democrática e inclusiva (GIROUX, 1997, p.165).

Nas palavras de Giroux (1997, p.163),

Dentro desta perspectiva, a reflexão e ação críticas tornam-se parte de um projeto social fundamental de ajudar os estudantes a desenvolverem uma fé profunda e duradoura na luta para superar as injustiças econômicas, políticas e sociais, e humanizarem-se ainda mais como parte dessa luta (GIROUX, 1997, p.163).

Em outras palavras, o enfoque dessa perspectiva é que se perceba como a superação das injustiças se dará através da conscientização e ação social, percepção essa que os estudantes devem ter assimilado em si. A fé aqui descrita não refere a religiosidade, mas, sim, na compreensão dessa busca por mudanças como processo humanizador e transformador da realidade.

O político tornar-se pedagógico, por outro lado, envolve destacar o papel ativo dos estudantes no seu próprio processo de aprendizagem através de práticas educativas que levem à emancipação e à busca de um mundo mais humanizado para todas as pessoas. O diálogo enquanto prática, por exemplo, dá voz aos estudantes para que esses possam desenvolver uma percepção crítica e responsável diante de seu aprendizado e do mundo como um todo (GIROUX, 1997, p.163).

Giroux (1997, p.163), enfim, conclui:

Os intelectuais transformadores precisam desenvolver um discurso que una a linguagem da crítica e a linguagem da possibilidade, de forma que os educadores sociais reconheçam que podem promover mudanças. Desta maneira, eles devem se manifestar contra as injustiças econômicas, políticas e sociais dentro e fora das escolas. Ao mesmo tempo, eles devem trabalhar para

criar as condições que deem aos estudantes a oportunidade de tornarem-se cidadãos que tenham o conhecimento e a coragem para lutar a fim de que o desespero não seja convincente e a esperança seja viável (GIROUX, 1997, p.163).

Portanto, professores devem instigar esses sentimentos de promoção de mudanças, enquanto cidadãos, nos estudantes, além de uma esperança que seja mobilizadora sob essa ação. Busca-se, assim, que os estudantes busquem o conhecimento e não sucumbam à negatividade que pode advir da complexidade da realidade concreta, mas que, pelo contrário, acreditem e ajam pela mudança dessa realidade com a intenção e criticidade necessária para transformá-la em sociedade mais inclusivas e social e politicamente mais justas.

Giroux (1997, p.209), por fim, afirma que os professores devem se empenhar para legitimar as escolas como esferas públicas para o fortalecimento da democracia e lutas sociais, ou seja, para relacionar a luta política dentro das escolas com questões mais amplas da sociedade. O autor anuncia que há:

Necessidade de os professores reconhecerem que esferas contrapúblicas não podem ser criadas somente dentro de instituições de treinamento de professores ou salas de aula, mas devem, finalmente, fundir-se com outras comunidades de resistência (GIROUX, 1997, p. 210).

São nestas condições que cursinhos populares se encaixam enquanto instituições contra hegemônicas para o exercício da cidadania e desenvolvimento docente no que refere às práticas de ensino de uma pedagogia que fomente a esperança e redução de desigualdades sociais.

Devido à sua organização e política de funcionamento, os cursinhos populares podem ter impactos significativos na construção da identidade de professores atuantes nos mesmos e em seu desenvolvimento profissional por serem uma experiência inicial com a sala de aula e a realidade do processo de ensino-aprendizagem. Segundo Giovani (1998), essa experiência pode despertar o interesse à docência, trazer vivência de diferentes realidades, metodologias e gestão de espaços educativos, além de possibilitar uma formação crítica focada na cidadania, o contato entre profissionais em atuação e estudantes em formação e a identificação das dificuldades e limitações metodológicas da profissão docente.

3.3. Cursinhos populares e a democratização do Ensino Superior no Brasil

Conforme a Declaração Universal dos Direitos Humanos da Organização das Nações Unidas (UNESCO, 1948), a educação é reconhecida internacionalmente como um direito humano fundamental. Segundo a própria Declaração, em seu artigo 26:

Todo ser humano tem direito à educação. A educação será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A educação elementar será obrigatória. A educação técnico-profissional será acessível a todos, bem como a educação superior, esta baseada no mérito. 2. A educação será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. (UNESCO, 1948. p. 6, grifo nosso).

A Constituição Brasileira de 1988 converge com esse papel da educação nas sociedades, definindo-a como um direito do cidadão e dever do Estado e dos familiares e afirmando, em seu artigo 208, que é dever do Estado garantir:

I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade; II - progressiva universalização do ensino médio gratuito; III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino; IV - educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade; V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um; VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando; VII - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde (BRASIL, 1988, grifo nosso).

Em ambos documentos há um destaque para a educação básica, do qual se levanta a questão da educação enquanto gratuita e obrigatória para os anos mais básicos, diferenciando-se da educação superior que deve ser possível de ser acessada mediante esforços e capacidades individuais.

A educação enquanto direito regulamentado também fica evidenciada na promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), lei nº. 9.394 de dezembro de 1996. Respectivamente, em seu artigo 3º, o documento defende que o ensino tem como princípios:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância; V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; VII - valorização do profissional da educação escolar; VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino; IX - garantia de padrão de qualidade; X - valorização da experiência extra-escolar; XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais e XII - consideração com a diversidade étnico-racial; XIII - garantia do

direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida (BRASIL, 1996, grifo nosso).

Nessa legislação, assim como nas declarações anteriormente citadas, é demonstrada a relação entre a educação e sociedade em si. Essa educação deve objetivar conhecimentos e valores de interesses individuais e coletivos para uma vida em sociedade, possibilitando, portanto, o pleno desenvolvimento humano, respeito às pluralidades culturais e liberdades individuais, inclusão, preparo para a cidadania e qualificação para o trabalho (BRASIL, 1996).

Ainda, segundo a LDBEN (BRASIL, 1996), o que refere a modalidades de ensino comunitário pode ser visualizado no artigo 20 sobre as categorias de instituições privadas de ensino:

I - particulares em sentido estrito, assim entendidas as que são instituídas e mantidas por uma ou mais pessoas físicas ou jurídicas de direito privado que não apresentem as características dos incisos abaixo; II - comunitárias, assim entendidas as que são instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas, inclusive cooperativas educacionais, sem fins lucrativos, que incluam na sua entidade mantenedora representantes da comunidade; III - confessionais, assim entendidas as que são instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas que atendem a orientação confessional e ideologia específicas e ao disposto no inciso anterior e IV - filantrópicas, na forma da lei (BRASIL, 1996, grifo nosso).

Os cursinhos pré-vestibulares possuem uma função referente ao Ensino Médio que é, entre outras, preparar jovens estudantes para o Ensino Superior. Neste sentido, os cursinhos podem ser modalidades relacionadas ao sistema de ensino formal. Porém, no presente estudo buscou-se e não foi encontrada menção na LDBEN e na Constituição de 1988 sobre a regulação dessa modalidade de educação e alguma legislação. Pode ser que haja alguma legislação que a impere de maneira específica, mas o assunto requer outras pesquisas voltadas à legislação e ao sistema de ensino, uma vez que esta monografia se centra nos professores e na sua identidade.

Por sua vez, os cursinhos pré-vestibulares populares, também nomeados como comunitários ou alternativos, poderiam se encaixar na terceira categoria de instituição privada da educação. Porém, em geral, essas iniciativas são gratuitas ou contam com preços mais acessíveis que as empresas pré-vestibulares privadas (BACHETTO, 2003, p.4; D'ÁVILA et al, 2011, p.351), o que não poderia encaixá-las completamente nessa categoria de ensino privado.

Em relação às políticas públicas, as que melhor abrangem, de alguma maneira, os cursinhos populares são as ações afirmativas, como isenção das taxas para o vestibular (regularizada em 1998) e reservas de vagas (regularizada em 1999) (BACCHETTO, 2003, p.116 -134). Essas políticas buscam facilitar o acesso às Instituições de Ensino Superior (IES) a estudantes de origem socioeconômica mais vulnerável, como oriundos de escolas públicas, e etnias historicamente discriminadas, como negros, indígenas e quilombolas, sendo que estes grupos são o foco dos cursinhos populares (BACCHETTO, 2003, p.65; CAMARGO, 2009, p.16).

Pode-se tomar o caso da Universidade de São Paulo (USP) como exemplo de um processo nacional sobre o papel dessas políticas na inclusão de determinados grupos sociais na universidade.

De acordo com as informações que constam na justificativa da resolução nº. 7373 de 10 de julho de 2017 (UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, 2017) sobre as formas de ingresso na USP, nos últimos 10 anos houve uma média de quase 128.000 estudantes de ensino médio inscritos no vestibular, mas apenas 33% (em torno de 42.000) destes eram oriundos do ensino público. A implantação de programas como o Vem pra USP!, em acordo realizado com a Secretaria do Estado de São Paulo e que alterou o cálculo da bonificação dos cotistas, fez com que esse número chegasse em quase 37% em apenas quatro anos, representando um aumento de 5.000 estudantes dessa classe social.

A meta de estudantes oriundos de escola pública, porém, é de 50% do total de vagas (UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, 2017), ou seja, ainda é necessário que haja um intenso trabalho para a inclusão de pelo menos mais 17.000 estudantes de escolas públicas anualmente, além das taxas atuais.

No Brasil, portanto, apesar de ter ocorrido um avanço na oferta de vagas e de ações afirmativas nos últimos anos, o acesso à educação de Ensino Superior ainda é complexo e excludente, principalmente em universidades públicas, devido às vagas muito abaixo da sua demanda social (PEREIRA; RAIZER; MEIRELLES, 2010, p.87).

Os grupos de maior vulnerabilidade social, como a população negra e de baixa renda, acabam sendo os maiores afetados no que se refere a esse acesso, visto que há grande competitividade e apenas aqueles que possuíram acesso a determinadas condições educacionais e emocionais conseguem superar o processo seletivo do vestibular (PEREIRA; RAIZER; MEIRELLES, 2010, p.87).

Assim, buscando contribuir na preparação para o vestibular para que esses grupos possam acessar as IES do país, superando os efeitos da desigualdade social e de acesso, vêm surgindo e se fortalecendo desde 1950 os cursinhos pré-vestibulares populares no Brasil (BACCHETTO, 2003; CAMARGO, 2009, p.19).

Na década de 1950, primeira fase de criação dos cursinhos populares, segundo Camargo (2009, p.19 apud Castro, 2005, p.14), um pioneirismo de estudantes do Grêmio da Faculdade Politécnica da Universidade de São Paulo (USP) e do Centro Acadêmico Armando Sales de Oliveira (CAASO), do campus da USP em São Carlos, originou os primeiros cursinhos populares do país a partir do surgimento de uma consciência social que se opunha às práticas de dominação da época.

Ainda conforme Camargo (2009, p. 19), já na segunda fase desses cursinhos, ocorrida durante a Ditadura Militar (1964-1985), houve um entrelaçamento dessas iniciativas com a Teologia da Libertação e as Comunidades Eclesiais de Base, baseando-se em princípios de solidariedade e organização social (CAMARGO, 2009, p.19 apud CASTRO, 2005, p.14; PEREIRA; RAIZER; MEIRELLES, 2010, p.88).

Entre as décadas de 80 e 90 constituiu-se a terceira fase, segundo Camargo (2009, p. 19). Em decorrência da Redemocratização do país surgiram os denominados “novos movimentos sociais” que sustentavam a eclosão de novos cursinhos pré-vestibulares nas universidades públicas a partir de gestões mais progressistas. Esse foi o momento de maior aumento na criação dos cursinhos e vagas pelo Brasil (CAMARGO, 2009, p.19 apud CASTRO, 2005, p.14; PEREIRA; RAIZER; MEIRELLES, 2010, p.88).

O Cursinho da Poli, por exemplo, contava com 60 vagas em 1987 e, em 2000, alcançava o número de 8.000 estudantes (BACCHETTO, 2003, p.111).

E finalmente, a partir da década de 90, surge uma quarta fase que busca retomar práticas fundadas na Educação Popular. Segundo Camargo (2009, p.19 apud CASTRO, 2005, p.14), é nesse momento que se pode nomear essas iniciativas como “cursinhos populares”, visto que, até então, esses já estavam localizados nas universidades públicas.

As atividades dos cursinhos podem ocorrer em diversos locais, dentre os quais paróquias, escolas, residências, associações de moradores, Organizações Não-Governamentais (ONGs), universidades públicas, entre outras (PEREIRA; RAIZER; MEIRELLES, 2010, p.89).

Os cursinhos populares são construídos por uma grande diversidade de pessoas e perspectivas político-pedagógicas. Os (as) professores (as) participantes, em geral, envolvem grupos de estudantes universitários que passaram pelas mesmas dificuldades dos grupos mais vulneráveis socialmente, mas conseguiram alcançar o Ensino Superior e decidiram se mobilizar para constituir esses projetos de educação. Esses estudantes possuem consciência da sua posição na relação entre a universidade e a sociedade e, por esta razão, buscam organizar espaços que intervenham positivamente no acesso ao Ensino Superior pelos grupos socialmente marginalizados (PEREIRA; RAIZER; MEIRELLES, 2010, p.88).

A dimensão pedagógica e política dos cursinhos populares abrange, segundo Pereira, Raizer e Meirelles (2010), um “duplo movimento, onde a 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” (PEREIRA; RAIZER; MEIRELLES, 2010, p.88). Assim, essas iniciativas buscam superar a educação gerencialista que foca apenas no conteúdo e resultado, o qual, neste caso, envolve o sucesso dos estudantes no vestibular.

Para isso, é muito comum os cursinhos trazerem metodologias alternativas que superem a tradicional do ensino. Metodologias como, por exemplo, a Educação Popular, que dialoga com a realidade dos estudantes e advoga pela conscientização da condição de oprimido, se tornam recorrentes em cursinhos, caracterizando-os como laboratórios de experiências pedagógicas (PEREIRA, RAIZER & MEIRELLES, 2010, p.93), especialmente para professores em início de carreira ou estudantes de licenciaturas.

Apesar de toda contextualização, é relevante compreender que, de acordo com Pereira, Raizer e Meirelles (2010, p.94) essas iniciativas por si só não conseguem realizar mudanças estruturais na educação por algumas razões que serão explicadas a seguir.

Em primeiro, deve-se refletir com criticidade sobre a perspectiva neoliberal de acesso à universidade. Essa visão sustenta uma forte imposição de aprimoramento constante sobre os trabalhadores (as), tornando-os cada vez mais especializados em determinadas áreas. Isso leva a necessidade de aumento de escolaridade para tornar os indivíduos competitivos para o mercado de trabalho, especialmente os de melhor remuneração, o que resulta numa compreensão limitada e enviesada sobre o papel do ensino superior como, primordialmente, um investimento. (D’ÁVILA et al., 2011, p.355)

Em segundo, pelo fato de nem todos os professores serem, necessariamente, conscientes do seu papel político nos cursinhos. Há, por exemplo, professores que buscam nesses espaços apenas uma experiência pedagógica e melhoria de currículo pela atuação voluntária (PEREIRA, RAIZER & MEIRELLES, 2010, p.89).

Pelo seu caráter de contra hegemonia, professores (as) de cursinhos devem buscar utilizar práticas metodológicas mais participativas e desenvolver relações humanas que levem à emancipação tanto de outros professores (as) quanto dos estudantes.

Pereira, Raizer e Meirelles (2010, p.94) ainda complementam dizendo que:

Talvez, o maior mérito dos cursinhos populares esteja no fato de chamarem a atenção para o processo meritocrático e injusto do vestibular que, conforme análise empreendida, exclui importante contingente de pessoas que, de uma forma ou de outra, chegou ao final do ensino médio e tem o direito de prosseguir com seus estudos (PEREIRA, RAIZER & MEIRELLES, 2010, p.94, grifo nosso).

Exatamente por essa razão, os cursinhos trazem a possibilidade de questionamento e reflexão crítica sobre o papel da educação, o ensino superior brasileiro e os mecanismos de separação entre as classes sociais sob um sistema capitalista hegemônico. Desta maneira, os cursinhos trazem uma educação que corresponde à abordagem crítica, discutida por Giroux e Freire, por manifestarem uma educação com pluralidade, busca pela transformação da sociedade, redução de desigualdades e utilização de metodologias que favorecem a ordem democrática e participativa.

Além disso, as experiências vividas nos cursinhos populares podem contribuir na formação da identidade docente e do desenvolvimento profissional por proporcionarem espaços de socialização e troca de experiências referentes a metodologias alternativas, gestão democrática e até influenciarem na autoestima dos seus participantes por ser uma forma de ativismo que une sonhos e necessidades materiais dos indivíduos, ou seja, une as lutas particulares e coletivas da sociedade (PEREIRA, RAIZER & MEIRELLES, 2010, p.89).

4. METODOLOGIA

4.1. Levantamento de dados

O estudo de caso nessa pesquisa foi realizado no município de Piracicaba (SP) e caracterizou-se como uma abordagem qualitativa de caráter exploratório.

Gerhardt e Silveira (2009, p.33) afirmam que a pesquisa qualitativa é uma abordagem científica que busca se aprofundar em determinado objeto para compreender a razão de sua ocorrência, seja referente a determinado grupo social ou organização. Não há preocupação com a quantidade de informações, mas, ao contrário, com a qualidade pela qual essas informações contribuirão na compreensão sobre o objeto de estudo.

Neste tipo de pesquisa, o (a) cientista age tanto como sujeito como objeto de pesquisa, devido ao seu trabalho no mundo dos significados, crenças, valores e aspirações, características subjetivas do pesquisador (a) e objeto, especialmente os que envolvem grupos humanos como é o caso deste estudo. Por estas razões, o objeto nesta pesquisa pode possuir um desenvolvimento imprevisível para o (a) pesquisador (a) (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p.33). No caso, o objeto desta pesquisa é a construção da identidade docente e desenvolvimento profissional de professores (as) em, especificamente, cursinhos populares.

Devido às críticas sobre o envolvimento do (a) pesquisador (a) poder levar a subjetividade excessiva, essa pesquisa foi realizada de forma a analisar objetivamente os resultados, descrevendo e explicando apenas aquilo que esteve presente na coleta dos dados.

A pesquisa exploratória, por sua vez, tem por objetivo a investigação sobre determinado problema para torná-lo mais compreensível ou iniciar a elaboração de hipóteses. A maioria dessas pesquisas envolve levantamento bibliográfico e entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado e análise de exemplos que estimulem a compreensão sobre esse problema. Essa exploração pode ser pesquisa bibliográfica ou estudo de caso, como o que foi realizado aqui com os professores (as) de cursinhos populares no município de Piracicaba (SP) (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p.35).

Foi, assim, escolhido realizar um estudo de caso para a pesquisa atual devido ao fato de a pesquisadora buscar revelar como o próprio objeto de estudo, ou seja, os professores, interpretam suas próprias atuações a partir de seus pontos de vista. O estudo

de caso, segundo Gerhardt e Silveira (2009, p.39) é bastante utilizado em pesquisas sociais e visa estudar apenas um aspecto específico dentro da totalidade daquele objeto.

A coleta de informações sobre o objeto, nessa perspectiva, pode ser realizada através de entrevistas, análise de documentos e observações de campo. A entrevista é caracterizada como técnica para obter dados a partir da interação social e diálogo com indivíduos que se manifestam como fonte de informação. Entrevistas de caráter exploratório, como a desta pesquisa, costumam ser relativamente estruturadas (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p.50).

Como essa monografia buscava compreender um pouco da história de vida e contextos socioculturais dos professores, foi escolhida a entrevista semiestruturada, na qual se possui um roteiro de questões a serem respondidas (ANEXO 1), mas o (a) entrevistador (a) permite que o (a) entrevistado (a) fale sobre assuntos que lhe soem pertinentes a determinada pergunta. Esse método permite uma flexibilidade de respostas que possibilita a percepção sobre não apenas o conteúdo que se está sendo dito, mas também a linguagem corporal, tom de voz e ênfase em determinadas palavras ou tópicos (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p.73).

Assim, considerando todos esses aspectos, em resumo, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com enfoque qualitativo e exploratório sobre a identidade e desenvolvimento docente de professores dos cursinhos populares no presente trabalho. O levantamento de dados se deu em três pontos centrais:

- 1- Etapa exploratória: levantamento sobre cursinhos populares no município de Piracicaba (SP);
- 2- Etapa de coleta de dados:
 - a. Elaboração de um roteiro de entrevistas;
 - b. Aplicação gravada de entrevistas com 10 professores atuantes de cursinhos populares no município, sendo o número de entrevistados distribuídos de acordo com o número de iniciativas identificadas anteriormente;
- 3- Análise dos resultados: transcrição das entrevistas gravadas e análise dos discursos utilizados pelos indivíduos.

O trabalho, também, contou com uma etapa de síntese e intervenção da pesquisa, onde houve a organização de um encontro entre os cursinhos do município e da região visando a troca de experiências e metodologias entre as diversas iniciativas.

A primeira etapa foi realizada através de sites como páginas de *Facebook* e da internet e consulta à Secretaria de Educação do município. Através destas, entrou-se em contato com cursinhos populares para confirmar sua existência e interesse de professores em participar da presente pesquisa.

Os que manifestaram interesse foram contatados para o agendamento das entrevistas, as quais foram acordadas nos melhores locais e horários para o (a) entrevistado (a) e a entrevistadora, preferencialmente em horário de expediente e nos cursinhos onde os entrevistados (as) atuavam. Apenas um cursinho identificado, o Cursinho Popular IFSP – Piracicaba, não teve professores (as) entrevistados (as) porque ainda estava no processo de seleção dos professores.

Na escolha do local para a entrevista foi considerada a necessidade de uma sala adequada para a conversa individual, evitando-se, assim, qualquer exposição do (a) entrevistado (a) e influência de fatores externos que poderiam atrapalhar o andamento da entrevista.

Em relação ao roteiro das entrevistas (ANEXO 1), esse foi organizado em três eixos centrais:

- 1- Levantamento da identidade dos professores: questões sobre sua formação acadêmica, como essa formação contribuiu para a construção de sua identidade docente e como essas e outras experiências ao longo da vida levaram à sua atuação frente ao cursinho popular que atuavam (Perguntas 1 a 4 e 9);
- 2- Desenvolvimento profissional: questões sobre metodologias e recursos utilizados, se houve mudanças nas práticas desde o início das atividades docentes, quais as maiores limitações e os maiores aprendizados reconhecidos e como o funcionamento geral do cursinho contribuiu para o desenvolvimento pedagógico e social dos professores (Perguntas 5,8, 10 e 11);
- 3- Organização geral dos cursinhos populares: questões sobre a visão e conhecimentos que os professores possuíam sobre a estrutura organizativa e pedagógica, além do público alvo de seus cursinhos de atuação (Perguntas 6 e 7).

Essa monografia teve o processo aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, da ESALQ- USP, conforme o processo CAAE 04393018.0.0000.5395. Os entrevistados assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) que fazia parte dos requisitos do Comitê de Ética e encontra-se disponível neste documento (ANEXO 2).

Além disso, na assinatura do TCLE, foi explicado o objetivo e foco da pesquisa, o caráter voluntário da participação, a possibilidade de utilização dos registros levantados e, finalmente, a confirmação de interesse do entrevistado em participar. Foram considerados apenas os dados dos voluntários que leram e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), após a responsável pela pesquisa esclarecer possíveis dúvidas dos (as) entrevistados (as). As entrevistas foram gravadas através de um aplicativo do celular da entrevistadora.

Os (as) entrevistados (as) foram identificados como “Entrevistado 1” (E1) até “Entrevistado 10” (E10) para garantir o sigilo das informações e identidades fornecidas.

Sobre a etapa de intervenção, por fim, o encontro foi nomeado “Cursinhos populares: rumo à democratização do Ensino Superior no Brasil”. Esse evento foi aprovado pelo Serviço de Cultura e Extensão Universitária (SVCEX) da Escola Superior de Agricultura “Luiz de Queiroz” (ESALQ/USP) e contou com a colaboração do Grupo de Estudos Desafios da Práticas Educativa (GEDePE), coordenado pela professora Vânia Galindo Massabni do Departamento de Economia, Administração e Sociologia (LES).

A organização do encontro buscou unir todos os professores atuantes dos cursinhos populares para debater os principais desafios didático-metodológicos e organizacionais dessa modalidade de educação, buscando fortalecê-la e ampliando suas práticas com o objetivo de possibilitar a democratização do acesso às instituições de Ensino Superior de maneira cada vez mais efetiva e contribuir na construção da identidade e desenvolvimento desses profissionais.

4.2. Procedimentos para análise de resultados

A análise dos dados levantados se deu a partir da avaliação das respostas fornecidas a cada questão da entrevista, evidenciando-se as ideias recorrentes entre os entrevistados. Foram apresentadas, também, ideias dissonantes da maioria. Todas

as colocações foram analisadas em seu conjunto considerando o embasamento do referencial teórico.

Entre as técnicas para análise de dados qualitativos, de acordo com Gerhardt e Silveira (2009, p.84), estão a análise de conteúdo e a análise de discurso. A primeira examina a compreensão do indivíduo a partir do que se foi dito, relacionando as palavras utilizadas com estruturas sociológicas. Nesta forma de análise, a mera presença ou ausência de resposta pode ser remontada como dado científico. A segunda, por sua vez, interpreta o sentido sobre o que foi dito, buscando compreender suas condicionantes políticas, sociais e ideológicas.

Essa pesquisa buscou identificar e caracterizar minimamente os cursinhos populares no município de Piracicaba (SP), ou seja, visou levantar informações concretas sobre a estrutura e organização dos mesmos. Além disso, foi avaliado o sentido de vivências pessoais relevantes na construção de identidade pessoal dos professores atuantes destes cursinhos, ou seja, houve captação de uma significação subjetiva e simbólica sobre suas próprias atuações. Desta maneira, ambas análises de conteúdo e discurso estão presentes nesse trabalho.

5. RESULTADOS E DISCUSSÃO

5.1. Caracterização dos cursinhos populares de Piracicaba

O presente estudo identificou, em Piracicaba (SP), 6 cursinhos populares. Este levantamento foi feito oralmente, por contato pessoal com conhecidos¹ e foram encontradas páginas de *Facebook* para consulta e obtenção de informações.

A Prefeitura Municipal de Piracicaba mantém um cursinho, o “Cursinho Pré-vestibular – SME” (Secretaria de Educação Municipal) e por este motivo foi consultada se saberia da existência de outros cursinhos, mas não informou.

Só foram encontrados *sites* oficiais dos cursinhos vinculados a instituições oficiais sendo estas: Prefeitura, Faculdade de Odontologia (FOP) da UNICAMP e Instituto Federal de São Paulo (IFSP) – Campus Piracicaba, ao menos com os nomes buscados.

Os cursinhos possuem uma certa distribuição pelo município, sendo que metade deles estão localizados nas regiões mais centrais, como pode ser observado no mapa a seguir, desenvolvido pela ferramenta do Google Earth. A localização exata de cada um dos cursinhos populares identificados no município também pode ser observada.

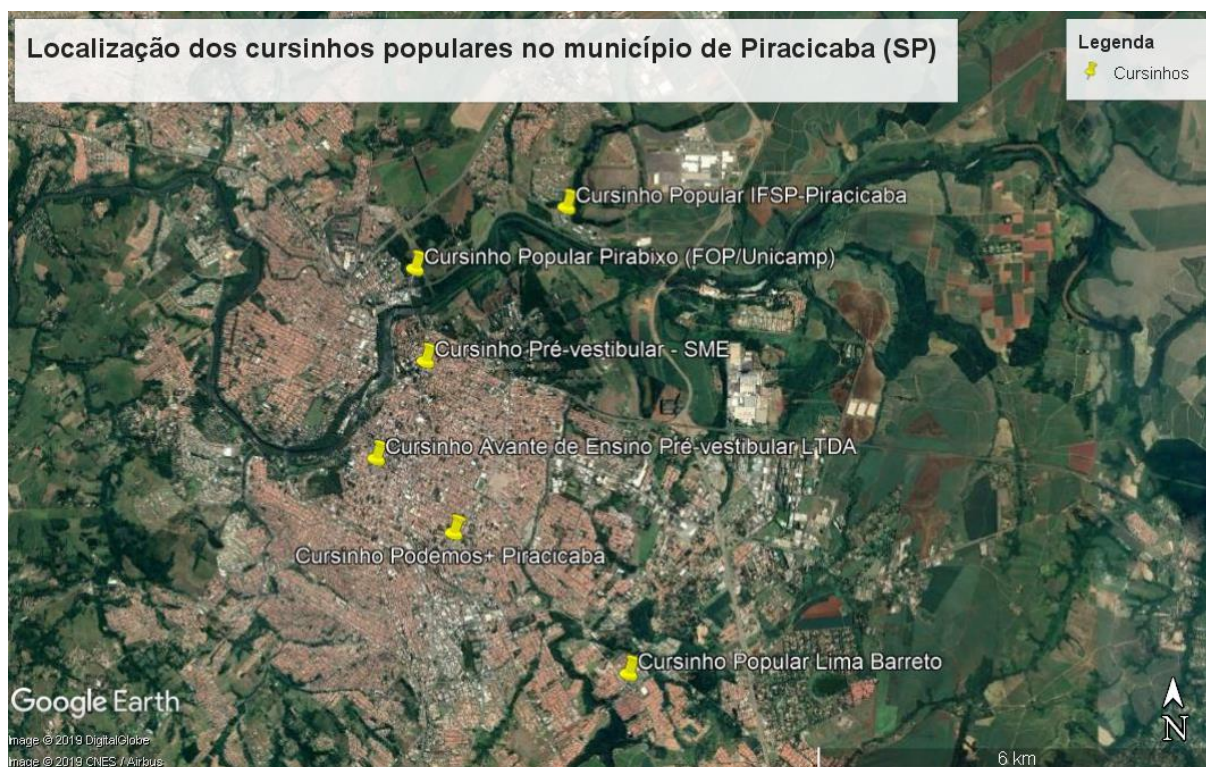


FIGURA 1: Mapa do município de Piracicaba mostrando a localização dos cursinhos populares identificados.

¹A autora é coordenadora de um dos cursinhos e possui contatos pessoais que informaram o conhecimento sobre outros cursinhos populares do município.

Utilizando ainda o Google Earth, foi possível avaliar a distância entre os cursinhos e, assim, medindo-se em linha reta, verificou-se que o Cursinho Popular IFSP- Piracicaba e Cursinho Popular Lima Barreto são os mais distantes entre si, chegando a 7,12km (Maior distância encontrada). Entre os cursinhos das áreas mais centrais, a menor distância foi entre o Cursinho Popular Pirabixo e o Cursinho Pré-vestibular SME (1,35km).

A distância entre os cursinhos e seu público-alvo pode ser um fator econômico e social importante para compreender a profundidade de atuação dos cursinhos nas parcelas mais vulneráveis da sociedade. A facilidade de acesso é um fator a se considerar na instalação de um cursinho para pessoas de baixa renda, uma vez que deslocamentos maiores podem trazer maiores gastos financeiros e/ou de tempo do aluno com transporte.

Além disso, cursinhos podem ser originados de diversas iniciativas e estar localizados nos mais variados ambientes. Por esta razão, sintetizou-se as principais características de cada cursinho no quadro abaixo:

	Cursinho	Local	Organização	Vagas anuais	Endereço
1	Cursinho Popular Lima Barreto	Escola Estadual	Movimento social, professores (as), estudantes universitários (as)	(Não encontrado)	Escola Estadual Prof. Eduir Benedicto Scarpari (Rua Lutero Luis, 150 – Alvorada)
2	Cursinho Popular IFSP- Piracicaba	Universidade pública (Federal)	Projeto de extensão universitária	40	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, Campus Piracicaba (Rua Diácono Jair de Oliveira, 1005, Santa Rosa)
3	Cursinho Popular Podemos+ Piracicaba	Cúria Diocesana	Movimento social, professores (as), estudantes universitários (as)	50	Cúria Diocesana de Piracicaba (Av. Independência, 1146)
4	Cursinho Avante de Ensino Pré-vestibular LTDA	Empresa privada	Estudantes universitários e professores (as)	340	Rua do Rosário, 1477, Centro
5	Cursinho Pré-vestibular - SME	Escola Estadual	Prefeitura municipal e professores (as)	150	Escola Estadual Prof. Elias de Mello Ayres (Rua Fernando Febeliano da Costa, 429, São Dimas)
6	Cursinho Popular Pirabixo	Universidade pública (Estadual)	Projeto de extensão universitária	70	Faculdade de Odontologia (Av. Limeira, Areião, 901)

TABELA 1: Informações gerais sobre os cursinhos populares identificados.

O evento “Cursinhos populares: rumo à democratização do Ensino Superior no Brasil” (Etapa 3) ocorreu dia 15 de junho de 2019 na ESALQ – USP e os participantes presentes eram professores de cursinho populares, sendo eles: Cursinho Avante de Ensino Pré-vestibular LTDA, Cursinho Popular IFSP-Piracicaba, Cursinho Popular Podemos+ Piracicaba e também o cursinho Darcy Ribeiro, da cidade de rio das Pedras, o qual iniciará suas atividades este ano.

Os alunos e professores dos cursinhos foram convidados via cartazes e grupos de mídia. Os alunos de Licenciatura da ESALQ foram também pessoalmente convidados, com visita à sala de aula, mas apenas um estudante compareceu. O evento foi cadastrado pelo Serviço de Cultura e Extensão da ESALQ- USP.

O evento foi um momento de apresentar os cursinhos entre si e discutir o processo de formação de cursinhos e da educação em um cursinho popular, bem como as características dos alunos e do ensino superior. Foi possível relacionar as ideias apresentadas em entrevistas às colocações dos presentes no evento. Este evento não gerou dados para a pesquisa e consta como momento de finalização desta monografia.

CURSINHOS POPULARES
RUMO À DEMOCRATIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL

Dia: 15 de Junho de 2019 (Sábado)
Horário: 09h-16h30h

Local: Anfiteatro (Sala 14) do Pavilhão de Ciências Humanas (PCH) na ESALQ-USP (Av. Pádua Dias, 11, Piracicaba/SP)

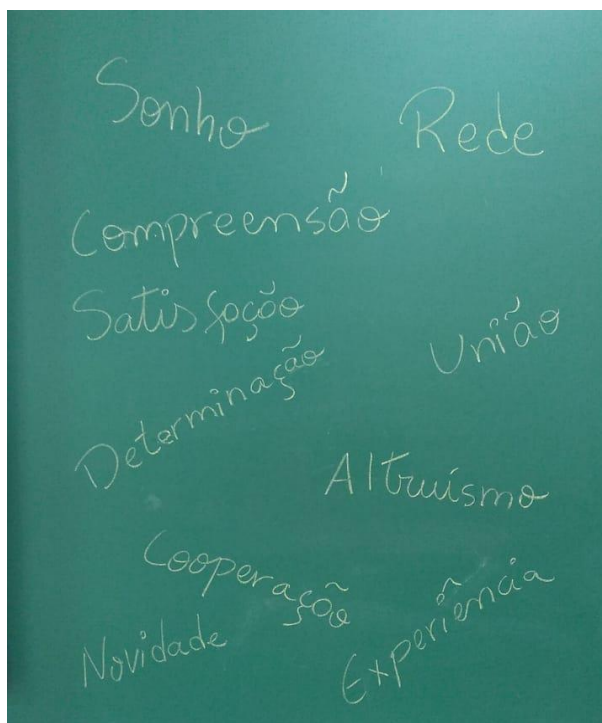
Programação:
09h-10h: Palestra "Cursinhos populares e a democratização do Ensino Superior no Brasil"
10h-12h: Mesa-redonda com os Cursinhos da região de Piracicaba
13h30-15h: Levantamento sobre desafios dos Cursinhos
15h-16h: Criando soluções para a transformação
16h-16h30: Encerramento

Haverá emissão de certificados! **Inscrições pelo link ou QR Code**
<https://bit.ly/2WvkjdW>

Realização: Mariana Gomes Vicente (Estudante de Ciências Biológicas da ESALQ/USP) e Vania Galindo Massabini (Prof. Dr.ª da ESALQ/USP)
Para mais informações:
mariana.vicente@usp.br / (19) 9 9121-1439
massabini@usp.br / (19) 3447-8803

Apelo: Grupo de Estudos Brasileiros da Prática Educativa (GEDEPE) e Serviço de Cultura e Extensão (SVCEx) - ESALQ/USP

Logos: GEDEPE, USP, ESALQ



FIGURAS 2 e 3: Cartaz de divulgação do evento e as palavras-síntese destacadas pelos participantes ao final do espaço.



FIGURA 4: Participantes do evento organizado.

5.2. Identidade docente

5.2.1. Identidade dos professores dos cursinhos populares

Referente à identidade, identificou-se que 6 professores possuem formação em licenciatura, enquanto apenas 4 não possuem.

Em ambos os casos, há professores que dão aulas sobre assuntos que não são diretamente relacionados à sua área de formação. Entre os 10 professores entrevistados, verificou-se que 4 atuam em sua área de formação, 5 atuam em áreas correlacionadas à sua área de formação e 1 leciona em aula que não tem relação com a sua formação.

Foi também identificado que 5 dos 10 dos professores entrevistados são oriundos também de escolas públicas.

O quadro abaixo sintetiza as informações acima analisadas:

Profesor(a)	Formação acadêmica	Disciplina(s) que leciona no(s) cursinho(s)	Ensino básico de origem	Ensino superior de origem
E1	Formada em Ciências Biológicas (Bacharel e Licenciatura)	Biologia	Público	Público
E2	Cursando em Ciências Econômicas (Bacharel)	Matemática, história e filosofia	Público	Público

E3	Cursando em Ciências Biológicas (Bacharel e Licenciatura)	Física	----	Público
E4	Formado em Engenharia Agrônômica (Bacharel)	Química	----	Público
E5	Formado em Ciências Biológicas (Licenciatura)	Biologia	Público	Público
E6	Cursando História (Licenciatura)	História	Público	Privado
E7	Cursando Ciências dos Alimentos (Bacharel)	Química	Público	Público
E8	Cursando Engenharia Agrônômica (Bacharel), formado em Ciências Agrárias (Licenciatura)	Redação e biologia	----	Público
E9	Formada em Direito (Bacharel), cursando Letras (Licenciatura)	Inglês	----	Privado
E10	Formado em Geografia (Bacharel e Licenciatura)	Geografia e história	----	Público

TABELA 2: Características de identidade dos professores dos cursinhos populares.

A participação de professores originários de escolas públicas pode propiciar um grande sucesso pela proximidade com a realidade de seus estudantes (GOODSON, 1994, p.72), visto que há um conhecimento sobre as condições escolares que esses estudantes podem ter passado, como um ensino de menor qualidade, professores ausentes na escola, entre outros. A existência dessas pessoas com uma origem socioeconômica similar com o público do cursinho é algo que favorece ambos os lados, pois um ex-aluno conseguir acessar a universidade pública, se formar e depois retornar isso a outros jovens pode ser inspirador para ambos os sujeitos envolvidos.

Um dos entrevistados destaca para a necessidade de que os professores trabalhem essa questão das desigualdades socioeconômicas do país de maneira crítica para que os estudantes compreendam sua realidade quando chegarem ao ensino superior:

“Uma realidade de muitos estudante [quando] ele vai pra uma universidade pública é que, às vezes, ela está totalmente precarizada. Então, às vezes, não tem um restaurante universitário decente, não tem moradias e isso acaba limitando e podando os sonhos desses alunos que se esforçaram” (E6, licenciando, professor de história).

A abordagem sociocultural envolve esse tipo de discussão. Ela destaca que a educação deve desenvolver a criticidade para que os estudantes compreendam a realidade material como algo em construção e que, seja aqueles que passarem ou não, há uma série

de questões da sociedade que ainda devem ser discutidas e aprimoradas a partir da nossa ação enquanto cidadãos. O vestibular pode limitar a entrada de quem terá um diploma num bom ensino superior, mas ele não pode limitar a capacidade humana de tomada de consciência crítica, em comunidade e buscar coletivamente a transformação da realidade material com enfoque numa cidadania crítica, valorizando a igualdade e liberdade (GIROUX, 1997, p.206), valores esses que são transcendentais a qualquer diploma.

Além disso, para a pergunta referente a como a formação acadêmica influenciou na construção da sua formação docente, houve respostas que envolviam didática e metodologias de ensino, experiências vividas nos estágios, compreensão sobre a necessidade de contextualizar o estudante do cursinho, conhecimentos sobre teorias do ensino-aprendizagem e discussões que trouxeram uma visão crítica sobre a disciplina e/ou o material didático utilizado nesta.

Dentre os 10 entrevistados, 4 se mostraram sensíveis a trabalhos voluntários, buscando-os desde ações relacionadas à educação quanto a outros temas pertinentes da sociedade, como construção de casas em periferias das cidades. Pode-se notar esse interesse em ajudar o outro na fala abaixo, respectiva a um entrevistado que, ainda no ensino médio, começou a dar aulas num cursinho popular voltado ao “vestibulinho”, uma prova aplicada entre o ensino fundamental e o médio nas escolas técnicas:

“Eu sentia muita vontade de... Por um lado de experimentar e saber como que é dar uma aula e, por outro, ajudar também [...]. Eu tinha muito dessa visão de fazer alguma coisa importante, fazer alguma coisa que ajude na sociedade. Era uma visão que eu estava desenvolvendo há algum tempo, mas nesse momento ela tava mais forte que nunca” (E2, graduando, professor de matemática, história e filosofia).

Outro entrevistado também levantou esse ponto claramente, destacando como o voluntariado em si foi uma inspiração para sua atuação e quão importante é esse processo de busca por mudança para a transformação da sociedade:

“Esses trabalhos voluntários, esses trabalhos que englobam pessoas do bem que tão buscando o bem em prol do bem, eu acho que é o caminho para a gente sair do país que a gente vive, para a gente sair dessa zona de conforto que cada um cada vez mais quer entrar e querer ficar só olhando para o seu próprio umbigo” (E9, graduada, professora de inglês).

Dentre todos os entrevistados, 3 deles explicaram que tiveram sua participação no cursinho motivada pelas organizações sociais das quais participavam, como pode ser visto no seguinte discurso:

“Que o cursinho popular que eu faço parte, ele é construído pelo Levante [Popular da Juventude]. Então, a partir disso, isso já foi uma aproximação

muito grande porque é o meu movimento que tá construindo [...]. Foi tirado em reunião pra eu participar [Risadas]. Então teve total influência na minha vivência para eu participar do cursinho popular” (E3, licenciando, professor de física).

Este é um ponto relevante considerando a Pedagogia Crítica, pois conecta a questão educacional às lutas de resistência social, algo destacado por Giroux (1997, p.210) como ferramenta de transformação estrutural da sociedade, ou seja, para que os professores compreendam sua função além de apenas colocar os estudantes em vulnerabilidade na universidade, mas compreender a natureza da sociedade e pautar a mudança dessa para que um dia os cursinhos não sejam mais necessários. Assim, afirmou também um dos entrevistados:

“A gente sempre procura dar as aulas [...] direcionando para eles essas questões de desigualdade [...]. Por quê que esse cursinho popular existe? Porque ele precisa existir nesse momento? Por que a gente quer que ele não TENHA mais que existir em algum momento” (E2, graduando, professor de matemática, história e filosofia).

Não apenas há uma busca por atuação efetiva na transformação da sociedade, como também foi destacado por 2 entre os 10 professores a importância do papel e a história das famílias dos estudantes que passam nos vestibulares após estudarem nos cursinhos. Esses familiares possuem um peso importante enquanto motivação para o trabalho docente. Isso é demonstrado pelo dito:

“No ano retrasado, um menino que entrou em [...], engenharia de produção, mas o pai é pedreiro e a mãe é varredora de rua e o menino entrou. Acho que na Unicamp também. A mãe foi lá [...] com lágrima nos olhos, contando a felicidade dela porque ‘olha, eu mal sei escrever e minha filha vai para faculdade’. Então, essas coisas que deixam a gente feliz e que nos motivam a trabalhar com essa molecada, entendeu?” (E5, licenciado, professor de biologia).

Isso demonstra como a mudança de perspectiva na vida de alguém pode trazer grande satisfação pessoal, servindo de estimulador para o esforço intelectual da docência, mesmo quando essa é plenamente voluntária ou envolve apenas uma ajuda de custo.

Também ficou evidente o peso da estrutura familiar na formação da identidade pessoal dos professores, algo que se refletia na identidade docente. Isso pode ser percebido em falas como essa a seguir:

“Eu tenho o privilégio de ter pais que se preocupam com isso. A minha mãe é educadora ambiental, meu pai ele é urbanista. Ele trabalhou com urbanização de favelas durante a vida inteira, então eu me acostumei a ver isso como... Trabalhos sociais. Eu sempre me enxerguei como uma forma muito digna de trabalhar e ajudar outros seres humanos que têm condições mais difíceis que você” (E10, licenciado, professor de geografia e história).

Fica, portanto, demonstrado que a identidade docente é multifacetada e pode contar com diversas motivações para seu desenvolvimento, especialmente em iniciativas gratuitas como são os cursinhos populares. Desde origem socioeconômica dos professores até a satisfação em saber que participou do sucesso e do caminho de estudantes de camadas sociais mais marginalizadas podem levar à motivação para o trabalho docente.

Além disso, os professores, em geral, identificaram uma boa relação com os estudantes. Alguns compreendem bastante a necessidade de identificar quem são esses alunos e buscam conectar os conteúdos vistos em aula com a realidade desses estudantes. Esta informação de conexão com a realidade dos estudantes pode ser discutida de que modo eles entendem essa relação com a realidade dos estudantes uma vez que, como será observado no tópico adiante, essa relação constante entre estudantes e a realidade não é apresentada, exceto por 3 professores.

Sobre os desafios, os professores identificaram que há diversas limitações para a ação dos cursinhos, como estruturais e pedagógicas. Apenas 1 professor focou nas questões estruturais, afirmando que algumas burocracias demoram muito para resolver coisas que seriam facilmente resolvidas, como trocar uma lâmpada.

Mas todos os outros 9 entrevistados refletiram mais sobre as questões pedagógicas. Essas envolveram a evasão dos estudantes, a falta de experiência em sala de aula, seja na adequação ao tempo ou conteúdo, seja pela complexidade e limitação na confecção de materiais mais didáticos por outros compromissos na vida, lidar com heterogeneidade dos estudantes do cursinho, desenvoltura e capacidade dialógica e interpessoal para resolver questões internas entre o próprio cursinho ou os estudantes, insegurança diante dos estudantes e do conteúdo que seria abordado, entre outros.

5.2.2. *Identidade e metodologia de ensino*

Quanto às aulas dos professores, foi perguntado sobre a metodologia e como são suas aulas. 7 entre 10 professores afirmaram usar slides para projeção (Multimídia). Outras metodologias são utilizadas como apoio à aula expositiva como vídeos, imagens e *gifs* nos slides, além da lousa. Apenas um dos entrevistados mencionou usar debates e aulas diferenciadas da expositiva e isto pode ter influência da disciplina que ministrava, que era redação.

As metodologias utilizadas estão apresentadas no quadro a seguir.

Entrevistados	Metodologias e recursos
E1	Multimídia, lousa, piadas, paródias e jogos
E2	Multimídia para mapas, lousa e livros, debates
E3	Vídeos do YouTube e exercícios mais fácil para dar confiança aos estudantes
E4	Multimídia, lousa, exercícios para treinar para o vestibular
E5	Lousa, exemplos de experiência pessoa, piadas
E6	Multimídia, relacionar com contexto dos estudantes
E7	Multimídia com gifs para descontração
E8	Debates, exercícios e redação supresa (Redação) e slides, exercícios e material didático concreto (Biologia)
E9	Multimídia, livro digitalizado, lousa interativa,
E10	Multimídia, usa lousa só quando o primeiro não funciona

TABELA 3: Metodologia e recursos didáticos usados pelos professores dos cursinhos.

É possível notar que, mesmo sem uma formação finalizada como professor em licenciatura de todos os entrevistados, há uma grande preocupação com enfoque em facilitar a compreensão do conteúdo, utilizando exemplos, *gifs* nos slides, mapas e outros. A aproximação do conteúdo com o cotidiano do aluno foi apresentada apenas por 3 professores entre os 10 entrevistados. Esta aproximação poderia ser mais valorizada, tratando-se de um cursinho popular.

Escolheu-se um exemplo representativo desta busca de facilitar a compreensão do conteúdo:

“Trazer, tipo, vídeos do YouTube de curiosidades sobre física e tudo mais pra ver se eles tem interesse, se desperta interesse que, normalmente... Pelo o que eu vejo, essa galera que participa do cursinho teve contato quase zero com física, por exemplo” (E3, licenciando, professor de física).

Um uso comum em cursinho é a piada como recurso. Este uso foi citado, mas com a preocupação dos professores é respeitar os alunos e cuidar do conteúdo para que valores sociais não sejam relacionados à discriminação ou outro fator. Por exemplo,

“Eu também gosto muito de trazer isso para minha atividade docente [...] que são as piadas. Mas não qualquer piada, não tô falando de piada que ofende, que traz constrangimento sexual, machismo. Piadas sobre a matéria mesmo, né. [Exemplo de piada] Então, ‘o carbono foi preso, o que que ele disse para o guarda?’. A resposta: ‘tem direito a quatro ligações’ porque o carbono, o átomo

de carbono, faz 4 ligações. Piadas desse tipo que tem a ver com a matéria, não fogem muito e [os alunos] se divertem ali” (E1, bacharela e licenciada, professora de Biologia).

Entrevistados também afirmaram que procuram trazer exercícios mais fáceis para que os estudantes não se desmotivem quando começarem a treinar as atividades sozinhos. É possível que alunos de cursinhos populares tenham lacunas de conteúdos porque se sabe que faltam professores em escolas regulares e alguns podem não ter visto e/ou aprendido o assunto que está sendo ensinado no cursinho.

A abordagem tradicional por si não é necessariamente desvantajosa, especialmente em espaços como cursinhos pré-vestibulares, sejam estes populares ou não. Nas escolas, os conceitos e conteúdos são ensinados ao longo de anos, enquanto os cursinhos possuem uma difícil tarefa de despertar o interesse e trazer o aprendizado destes conhecimentos num período bem mais curto de tempo.

Segundo Mizukami (1986, p.8), nessa abordagem o ser humano se relaciona com o mundo a partir das informações que lhe são fornecidas através da figura do professor, no qual este ensino é centrado através da responsabilidade pela garantia de aprendizado dos estudantes.

Esse ensino, porém, coloca o estudante como um receptor passivo diante da aprendizagem e põe o conhecimento como a capacidade de acúmulo de informações (MIZUKAMI, 1986, p.10), como se apenas essa habilidade fosse suficiente para um bom rendimento no vestibular.

A maior problemática de focar no conteúdo e na revisão deste é que, por conta do contexto escolar dos estudantes que são público alvo dos cursinhos populares, esses conteúdos podem sequer ter sido vistos para que uma revisão rápida faça sentido e seja aprendida efetivamente.

Além disso, se a escola já é construída num modelo tradicional de ensino e o cursinho pode ser um espaço de criação de uma nova maneira de lidar com a educação, qual o sentido de a maioria dos professores desses cursinhos basearem suas aulas em métodos rotineiramente expositivos e tradicionais? Será que não deve haver um esforço para buscar metodologias que possibilitem esse modelo como apenas mais uma opção e não quase uma regra?

Por fim, é relevante refletir: se essa abordagem educativa já pode não ter sido eficiente na época da escola, quando ainda se tinha mais tempo para o aprendizado, como

isso se desenvolverá num cursinho que tem um tempo bem mais limitado para desenvolver valores e experiências além de conteúdo de vestibular?

Os resultados dessa pesquisa sobre o enfoque conteudista pelos professores, como mostrados acima, evidenciam que os cursinhos, na questão metodológica, podem ser reprodutores de uma estrutura política e ideológica dominante, caso os indivíduos atuantes destes espaços utilizem a multimídia de maneira acrítica.

Deve-se, assim, haver um esforço para superação dessas condições, a fim de alcançar uma educação que se enxergue enquanto relacionada a contextos mais amplos e busque desenvolver a cidadania e subjetividades de seus estudantes (GIROUX, 1997, p.205).

Neste sentido, um dos entrevistados explica que percebe maior liberdade metodológica em um cursinho popular e como ela contribui para a construção dessa superação:

“No cursinho popular a gente usa uns recursos como o PowerPoint, então, dá para você relacionar imagens, contextos. Então, uma aula muito mais dinâmica do que se daria na aula comum, tradicional da escola” (E6, licenciando, professor de História)

Esta ideia de liberdade relacionada a um impulso na criticidade nos cursinhos populares é apresentada também por outro professor.

Hoje, por exemplo, eu tive uma aula extra que eu fui substituir outro professor da manhã e dei uma aula sobre Palestina. É um conteúdo que não cai [no vestibular], mas precisa ser trabalhado em sala de aula, então eu preciso aproveitar que esse espaço é um dos poucos espaços da vida que eu vou ter liberdade para trabalhar com qualquer coisa em sala de aula. E isso é uma coisa que um cursinho popular me permite. (E10, licenciado, professor de geografia e história).

Não se pretende aqui levantar uma solução única para o processo de ensino-aprendizagem, especialmente de estudantes de condições de vulnerabilidade social. Porém, pode-se começar a refletir sobre como essa liberdade metodológica bastante presente em cursinhos populares pode explorar outras maneiras de lidar com o conhecimento humano e o processo de ensino-aprendizagem em si.

O como isso seria feito ainda é algo a se buscar, a se descobrir ou, quem sabe, a se criar.

5.2.3. *Visão dos professores sobre a organização dos cursinhos populares*

Através das entrevistas, foram identificadas algumas maneiras de organização dos cursinhos populares de Piracicaba. Em geral, os professores entrevistados afirmam que seus cursinhos se estruturam sob uma centralização pedagógica que realiza todo o processo de seleção, organização e planejamento das atividades a partir da disponibilidade dos professores participantes. O que muda de um cursinho para o outro é a instância centralizadora. Em três casos, essa instância é a prefeitura do município ou atribuição universitária, ambas mais formalizadas institucionalmente através de provas e editais específicos, enquanto um cursinho é, formalmente, uma empresa e há outros dois que são uma auto-organização por parte dos professores.

Os professores entrevistados percebem que o público alvo que deve ser identificado por seus respectivos cursinhos populares são estudantes ou recém-formados do Ensino Médio oriundos de escolas públicas e que não possuem condição para pagar um cursinho privado, ou seja, pessoas de renda socioeconômica mais desfavorecida.

Em geral, os professores atuantes dos cursinhos não sabem se existe algum Projeto Político Pedagógico (PPP) que informe claramente esse enfoque dos cursinhos, seu público alvo e seus objetivos finais. Pode ser que exista, mas, se não é de conhecimento dos professores, se este documento não está tendo a devida apropriação, então esse documento não é base para que os professores compreendam a realidade em que atuam.

Porém, este documento está previsto na LDB, no artigo 14, que estabelece a “participação de profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola” (BRASIL, 1996). Dos 10 professores, apenas 2 lembraram que existe este documento no cursinho, enquanto os 8 restantes ou não sabiam desse documento em si, mas sabiam da existência de algum código de princípios, ou diziam que seu cursinho não tinha conexão alguma com política, o que vai contra a leitura dessa presente monografia.

O PPP é relevante no que refere a uma clara participação sobre o objetivo, enfoque e caminhos que cada cursinho busca de orientar. E é importante por ser uma construção democrática, onde todos os professores participantes podem e devem realizar a sua leitura e constante avaliação, de forma a contribuir na sua formação docente. Pode parecer superficial, mas é necessário instigar práticas e valores democráticos, participativos e críticos nos professores e estudantes (GIROUX, 1997, p.208) se essa é a sociedade que buscamos originar.

Em relação às reuniões em grupo para avaliações e/ou acompanhamento dos professores, alguns professores mostraram que cursinhos fazem questão de realizar esse espaço, enquanto outros sentem que isso não é necessário. Em especial, esse último refere ao cursinho da Prefeitura, que tem professores com mais de 15 anos de experiência, o que justifica essa dispensa de acompanhamento contínuo e intenso.

“Não tem um apelo político no projeto, apenas pedagógico e acho que não precisa falar pros caras que já tem mais de 30 anos de sala de aula qual que é o nosso objetivo? Qual o nosso modelo? É fazer o máximo que essa molecada, no vestibular, tenha condições pra passar” (E5, licenciado, professor de biologia).

Essa compreensão, porém, pode ser problemática no que refere tanto à incompreensão sobre o aspecto de parcialidade existente na educação quanto à baixa necessidade de reunião pedagógica. A compreensão entendida desta fala é que a função da reunião seria de “ensinar professor a dar aula” e, como já são professores de anos de experiência, isso seria desnecessário. Porém, essas reuniões podem ser espaços para a atualização docente, visto que a educação é um processo contínuo (MCLAREN, 1997, p.12).

5.2.4. *Desenvolvimento profissional em cursinhos populares*

Todos os professores entrevistados relataram ter visto uma melhora nas suas práticas metodológicas ao longo do tempo no cursinho. Muitos tiveram nesses espaços os primeiros momentos de experiência de uma sala de aula real, identificando as limitações individuais e do próprio processo de ensino-aprendizagem, especialmente com estudantes diferenciados de uma realidade que exige além de apenas conteúdo.

A seguinte fala demonstra uma rápida progressão do entrevistado, demonstrando não apenas um professor dialógico como também um professor reflexivo, alguém que aplica a práxis e, assim, de uma aula para a outra já está correspondendo às necessidades dos estudantes.

“Desde a primeira aula no primeiro semestre eu senti que ia ser muita teoria [...]. E eles [os alunos] chegaram para mim e falaram ‘nossa, tá muito difícil’. Eis que eles sentiram que aquilo não era necessário. Então, no segundo dia de aula, já trouxe uma pegada mais agrônômica. Já levei três questões que falam exatamente sobre biologia celular através da agronomia. Então, eles sentiram que isso era mais palpável pra eles [...]. Então, eu fiz a segunda aula de exercício [...]. Eis que na semana da prática, adorei que chegaram e falaram assim, ‘a aula foi maravilhosa, continua assim’. Então, assim, já peguei um *feedback* na hora” (E8, graduando, professor de redação e biologia).

Os destaques identificados pelos professores de habilidades que extrapolavam o que se esperava dentro de uma sala de aula continham desenvolvimento de diplomacia e diálogo para a criação de parcerias, segurança para comunicação em público e capacidade de síntese de conteúdo. Uma entrevistada foi mais além. Ela disse:

“Além disso, eu exercito a democracia. Quando a gente se reúne, todo mundo, e a gente não tem chefe, a gente senta ali e fala ‘gente temos o seguinte desafio: vamos preparar um simulado para turma que seja parecido com a FUVEST?’, ‘vamos’, ‘então como a gente faz isso?’, ‘não sei’, ‘então vamos descobrir!’ [...]. A gente vai na diplomacia buscando nossos parceiros [...]. A gente aprende mais do que a dar aula. Você aprende a coordenar, você aprende a escrever editais, aprende a buscar recursos financeiros” (E1, licenciada, professora de biologia).

Sobre os aprendizados enquanto estavam no cursinho, os professores identificaram uma melhoria na relação interpessoal e estudante-professor. Também conseguiram perceber a heterogeneidade entre as turmas e a desenvolver um forte senso de responsabilidade por saberem que estavam trabalhando com os sonhos dos jovens.

Um professor resumiu perfeitamente o conceito de desenvolvimento na sala de aula, enquanto trazia sua experiência:

“Conforme você vai tendo experiências de dar aulas em mais e mais salas e com grupos diferentes de alunos você começa aprender a criar dentro de você um professor *default* [Padrão], aquele professor básico. Aí você vai aprendendo a pegar algumas características que são o quê vai melhor funcionar com aquelas salas e aplicando elas naquele professor *default* que você é (E2, graduando, professor de matemática, história e filosofia).

Assim como dito por Goodman (1994, p. 73), é importante considerar o professor como uma pessoa, sendo esse um ponto de partida necessário para compreender seu desenvolvimento profissional. E é por essa razão que a experiência com os estudantes e a vivência com a docência é um processo de anos.

6. CONCLUSÕES

Os cursinhos populares representam por si só a pluralidade de realidades existentes que envolvem a educação. Enquanto alguns possuem algumas características bastante informais, outros estruturam-se institucionalmente. Enquanto alguns são gratuitos, outros são pagos, mas com um valor abaixo do mercado para atingir as camadas mais populares. Enfim, essa diversidade de realidades é desenvolvida por uma diversidade de pessoas e organizações, todas com um objetivo comum de dar acesso ao ensino superior, público e de qualidade, àqueles que historicamente no nosso país foram marginalizados dos espaços de formação de conhecimento.

Apenas esse objetivo comum é suficiente para unir uma quantidade de pessoas que anualmente impacta cerca de 650 pessoas, jovens, recém-formados no ensino básico e que tem o sonho de possuir um diploma de ensino superior. E nesses ambientes, estruturados por essas pessoas, é onde não apenas elas estão cumprindo sua cidadania, como também estão desenvolvendo suas características, sejam estas habilidades metodológicas ou valores humanos para a vida.

Enquanto nos desenvolvemos em nossos contextos socioeconômicos, vamos adquirindo novas visões de mundo e são essas visões que levamos para nossas práticas. Entre essas visões há certamente valores que encontram a necessidade dos estudantes, ainda mais aqueles que cresceram nessas mesmas condições e conseguiram alcançar a universidade, em especial, a pública. E essas necessidades perpassam valores que não de ser desenvolvidos na sociedade como um todo para que haja uma emancipação de toda essa sociedade. E nesse lugar estão os cursinhos populares.

Quando, portanto, nos voltamos para as questões iniciais desse trabalho, é inquestionável que os professores participantes desses cursinhos possuam uma sensibilidade para as questões sociais. São pessoas que buscam intervir positivamente na sociedade porque percebem que há uma desigualdade educacional muito forte.

Os professores percebem que seus estudantes possuem muito potencial, mas que esse deve ser desenvolvido, pois são estudantes diferenciados que viveram e cresceram em contextos socioeconômicos muitas vezes mais desfavoráveis, quando comparados a outros.

Alguns professores também buscam utilizar desse espaço como experiências pedagógicas para desenvolver suas habilidades didáticas e de relações humanas, utilizar a criatividade, entre outros.

Ainda assim, isso não significa que os professores dos cursinhos populares irão dar aulas que fogem completamente de metodologias expositivas, o que é esperado considerando que nem todos os professores dos cursinhos possuem formação em licenciatura.

E, mesmo entre os professores com formação, esses podem acabar se limitando a utilização de determinadas metodologias apassivadoras que conviveu durante todo o tempo da vida. Ou seja, de maneira bastante contraditória, professores que buscam ativamente a transformação da sociedade podem reproduzir um método hegemônico que segue no sentido oposto à mudança do status quo tão inerente aos cursinhos populares.

Mas isso não despreza, de nenhuma maneira, todo o trabalho realizado por essas iniciativas.

Inclusive, pelo levantado neste trabalho, os cursinhos populares contam com uma parcela significativa de indivíduos que vieram também de escolas públicas e que hoje, não apenas estão em ótimas universidades públicas, como também estão retornando à sociedade brasileira todo o investimento na sua formação.

Não obstante, muitas dessas pessoas estão, ainda, conscientemente buscando criar uma universidade que receba todos os tipos de pessoa, que ouça todos os tipos de vozes e que produza mais projetos de pesquisa, ensino e extensão para as pessoas que mais precisam e para as pessoas que vão, efetivamente, trabalhar diariamente para transformar a realidade. E para melhor.

7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BACCHETTO, J. **CURSINHOS PRÉ-VESTIBULARES ALTERNATIVOS NO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO (1991-2000): A LUTA PELA IGUALDADE NO ACESSO AO ENSINO**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN)**. Lei nº 9396. 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf>. Acesso em 17 jul. 2019.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em 17 jul. 2019.

CAMARGO, F.F. **Cursinhos pré-vestibulares populares e o caso da UNESP: alguns condicionantes à sua criação e transformação**. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara. p.118, 2009.

D'AVILA, G. T. et al. **ACESSO AO ENSINO SUPERIOR E O PROJETO DE “SER ALGUÉM” PARA VESTIBULANDOS DE UM CURSINHO POPULAR**. *Psicologia & Sociedade*, p. 350–358, 2011.

GERHARDT, T.E.; SILVEIRA, D.T. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2009.

GIOVANI, L. M. Do professor informante ao professor parceiro: Reflexões sobre o papel da universidade para o desenvolvimento profissional de professores e as mudanças na escola. *Cad. CEDES*, Campinas, v. 19, n. 44, p. 46-58, 1998.

GOODSON, I. F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, A (Org.). **Vidas de professores**. Portugal: Porto, p.216, 1994.

FISHMANN, R. Constituição brasileira, direitos humanos e educação. *Revista Brasileira de Educação*, v.14, n.40, jan.-abr., 2009.

FLORES, M.A. Dilemas e desafios na formação de professores, p.127-XX In: MORAES, M., PACHECO, J.A., EVANGELISTA, M.O (Orgs.). **Formação de Professores: Perspectivas educacionais e curriculares**. Porto: Porto Editora, Coleção Currículo, Políticas e Práticas, p.192, 2004.

_____. **Formação docente e identidade profissional: tensões e (des)continuidades**. Educação, v. 38 (1), p.138-146, 2015. ISBN 1981-2582.

_____. Discursos do profissionalismo docente: paradoxos e alternativas conceituais. *Revista Brasileira de Educação*, v.19, n.59, out-dez, 2014.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra. 1996.

_____. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1967.

_____. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

GIROUX, H. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem** [Trad. Daniel Bueno]. Porto Alegre: Artes Médicas, p.270,1997.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 7ªed. São Paulo: Cortez, p.119, 2009.

MCLAREN, P. Prefácio. In: GIROUX, H. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem** [Trad. Daniel Bueno]. Porto Alegre: Artes Médicas, p.270,1997.

MIZUKAMI, M. G. N. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: EPU, p.119, 1986. (Temas básicos da educação e ensino).

MORETTI, D. M. A responsabilidade internacional do Estado Brasileiro por violações do direito à educação a partir do sistema global de proteção dos direitos humanos. **Revista digital de Direito Público**, v.1, n.1, p.30 – 59, 2012.

NETTO, J.P. **Introdução ao estudo do método de Marx**. 1ªed. Expressão Popular: São Paulo, p.64, 2011.

Organização das Nações Unidas para a Educação (UNESCO). **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. New York, 1948. Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/artigo-26-direito-a-educacao/>>. Acesso em: 17 jul. 2019.

PEREIRA, T. I.; RAIZER, L.; MEIRELLES, M. **A luta pela democratização do acesso ao ensino superior: o caso dos cursinhos populares**. Revista Espaço Pedagógico, p. 86–96, 2010.

SANTOS, Renato Emerson Nascimento dos. Pré-Vestibulares Populares: Dilemas Políticos e Desafios Pedagógicos. In: José Carmelo Carvalho; Hélcio Alvim Filho; Renato Pontes Costa. (Org.). **Cursos Pré-Vestibulares Comunitários: Espaços de Mediações Pedagógicas**. Rio de Janeiro: Editora PUC, 2005, p. 188-204.

SILVA, A.M. Ser professor(a): dinâmicas identitárias e desenvolvimento profissional. In: FLORES, M.A.; VIANA, I. (Org.). **Profissionalismo docente em transição: as identidades dos professores em tempos de mudança**. Braga: Universidade do Minho, 2007. p. 155-163.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. **Resolução nº 7373 de 10 de julho de 2017**. 2017. Disponível em: <http://www.leginf.usp.br/?resolucao=resolucao-no-7373-de-10-de-julho-de-2017>>. Acesso em: 16 jul. 2019.

World Inequality Report. 2016. **World Inequality Lab**. 16 p. Disponível em: <<https://wir2018.wid.world/files/download/wir2018-summary-english.pdf>>. Acesso em 17 jul. 2019.

Bibliografia consultada:

BRASIL. **Cursinho popular IFSP 2019**. Disponível em: <<https://prc.ifsp.edu.br/index.php/cursinho-popular-acad>>. Acesso em 17 jul. 2019.

Faculdade de Odontologia de Piracicaba. **Pirabixo**. Disponível em: <<https://www.fop.unicamp.br/index.php/pt-br/component/k2/fop/2050-pirabixo>>. Acesso em 17 jul. 2019.

G1 Piracicaba e Região. **Curso pré-vestibular tem inscrições abertas em Piracicaba**. G1. Disponível em: <https://g1.globo.com/sp/piracicaba-regiao/noticia/2019/02/15/curso-pre-vestibular-gratuito-tem-inscricoes-abertas-em-piracicaba.ghtml>. Acesso em 17 ju. 2019.

PIRACICABA. Secretaria Municipal de Educação. **Cursinho pré-vestibular**. Disponível em: <<http://educacao.piracicaba.sp.gov.br/cursinho-pre-vestibular/>>. Acesso em 17 jul. 2019.

PIRACICABA. Secretaria Municipal de Educação. **SME divulga lista de aprovados para o cursinho municipal 2019**. Disponível em: <<http://educacao.piracicaba.sp.gov.br/classificados-para-o-cursinho-municipal-2019/>> Acesso em 17 jul. 2019.

PEREZ, P. **Avante abre inscrições com foco no vestibular**. **Gazeta de Piracicaba**. Disponível em: <http://www.gazetadepiracicaba.com.br/_conteudo/2018/01/home/518918-avante-abre-inscricoes-com-foco-no-vestibular.html>. Acesso em 17 jul. 2019.

ANEXOS

ANEXO 1 – ROTEIRO DE ENTREVISTAS

Olá. Meu nome é Mariana Gomes Vicente, estudante de Ciências Biológicas da Escola Superior de Agricultura “Luiz de Queiroz” (ESALQ/USP), localizada em Piracicaba, São Paulo. Agora que o do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido já foi assinado e esclarecido, estou aqui para realizar essa entrevista que faz parte do meu projeto de monografia para a conclusão do curso e eu gostaria de saber se você gostaria de participar da mesma. Poderemos gravar, mas caso você se sinta desconfortável, não o faremos. Sinta-se à vontade para responder as questões, pois o importante desta é entender suas motivações para a participação em um cursinho popular do município, ou seja, não há respostas certas ou erradas.

- 1) Conte sobre sua formação acadêmica. Você já é formado ou ainda está em formação? Você possui alguma formação em licenciatura e/ou pedagogia?
- 2) Como você acha que essa formação ou a falta dela contribuiu ou poderia contribuir para a construção da sua identidade enquanto docente?
- 3) Sua formação acadêmica, profissional e/ou vivências pessoais te influenciaram de alguma maneira para atuar no cursinho popular? Como?
- 4) Em geral, como são suas aulas? Quais metodologias e recursos utiliza geralmente?
- 5) Desde quando você dá aula no cursinho, você percebeu mudanças na sua prática docente?
- 6) Como é a organização do cursinho que você atua? Qual a frequência de aulas e reuniões?
- 7) Qual o público do cursinho popular que você atua? Você sabe se existe um Projeto Político Pedagógico que demonstre claramente o enfoque como cursinho popular e que seja de fácil acesso para professores e alunos?
- 8) No seu cursinho de atuação, há espaços para formação e discussão de temas abrangendo educação e avaliação das aulas (suas e de outros professores)? Se sim, como são esses espaços e como eles contribuem para seu desenvolvimento profissional?
- 9) Como você descreveria sua relação com os alunos do cursinho?
- 10) Quais os maiores aprendizados que você identifica na sua atuação no cursinho popular até o momento?
- 11) Quais os maiores desafios que você identifica na sua prática metodológica no cursinho popular? Existem outros desafios?
- 12) Há alguma consideração relevante que não foi abordada nas perguntas anteriores? Se sim, descreva-a, por favor.

ANEXO 2 – TERMO DE COMPROMISSO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS

O(A) Sr(a) está sendo convidado(a) para participar da pesquisa denominada “IDENTIDADE E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES: UM ESTUDO DE CASO EM CURSINHOS POPULARES DE PIRACICABA-SP”. É um projeto de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) do curso de Ciências Biológicas da Universidade de São Paulo (USP), campus Escola Superior de Agricultura “Luiz de Queiroz” (ESALQ), desenvolvido pela graduanda Mariana Gomes Vicente, sob orientação da Profa. Dra. Vânia Galindo Massabni.

A atual pesquisa tem por objetivo identificar e diferenciar os Cursos Populares do município de Piracicaba, buscando compreender o perfil social de docentes atuantes dos mesmos, além de analisar os desafios metodológicos que abrangem essas iniciativas populares e propor um espaço para reflexão acerca desses aspectos, visando contribuir para a troca de experiências didático-metodológicas e organizativas dos Cursos Populares do município.

O seu aceite em participar da pesquisa significa consentir em ser entrevistado e acompanhado em sua atividade no local de trabalho, bem como fornecer materiais e esclarecimentos que considerar conveniente sobre o tema da pesquisa às pesquisadoras. As conversas poderão ser gravadas e está poderá ser disponibilizada, caso queira. Serão disponibilizados também os resultados finais da pesquisa. A aplicação de questionários e entrevistas se fazem necessários para levantar dados sobre o histórico da instituição que o(a) Sr.(a) atua e suas motivações e condições específicas de trabalho, sendo que será com essas informações que construiremos os perfis de identidade de professores(as) de cursos populares e avaliaremos seus respectivos desenvolvimentos profissionais e desafios metodológicos.

Em nenhum momento o(a) Sr.(a) será identificado. Será mantido o sigilo de dados confidenciais. Caso essa pesquisa provoque constrangimentos ou prejuízos ao (à) Sr(a). O(a) Sr (Sra) poderá se recusar a participar da pesquisa em qualquer momento, sem que isso acarrete qualquer penalidade, e não terá nenhum gasto e nenhum ganho financeiro por participar da pesquisa. Não há previsão de danos ou riscos consideráveis em relação à sua participação na pesquisa, assim como para os estudantes da instituição na qual você atua. A pesquisa busca trazer benefícios aos envolvidos no sentido de auxiliar no reconhecimento dos trabalhos realizados e propor caminhos para o aprimoramento das relações entre as áreas protegidas e as escolas.

Uma via original deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará com o(a) Sr(a) Se houver qualquer dúvida a respeito da pesquisa, poderá entrar em contato a qualquer momento com:

Pesquisadora responsável: Vânia Galindo Massabni

Telefone: (19) 3447-8603. Endereço: Av. Pádua Dias, 11. Cx. Postal 9 - Piracicaba – SP. CEP 13418-900
Departamento de Economia, Administração e Sociologia. Pavilhão de Ciências Humanas. Piracicaba – SP. E-mail: massabni@usp.br

Orientada: Mariana Gomes Vicente

Telefone: (19) 9 9121-1439. Endereço: Rua Dona Eugênia, 2096, Vila Independência, Piracicaba (SP), CEP 13.418-360. E-mail: mari.mgvicente@gmail.com

Comissão de Ética na Pesquisa com Seres Humanos da ESALQ/USP

Telefone: (19) 3429-4400. Endereço: Av. Pádua Dias, 11. Cx. Postal 9 - Piracicaba – SP. CEP 13418-900. Sala 27 do Serviço de Apoio à Pesquisa (SVAPESQ). Piracicaba – SP. E-mail: cep.esalq@usp.br

Vânia Galindo Massabni (Responsável pela pesquisa)

Eu, _____, aceito participar da pesquisa citada acima, voluntariamente, após eu ter sido devidamente esclarecido (a).

Data: ____/____/____

Assinatura do(a) participante