

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE BIOCÊNCIAS
COMISSÃO DE GRADUAÇÃO – CIÊNCIAS BIOLÓGICAS
CURSO DE LICENCIATURA

DANIEL LONGO ROCKENBACH

DE ALUNO A PROFESSOR: REFLEXÕES SOBRE UMA EXPERIÊNCIA DOCENTE
NO CURSO PRÉ-VESTIBULAR RESGATE POPULAR

PORTO ALEGRE
DEZ / 2010

DANIEL LONGO ROCKENBACH

DE ALUNO A PROFESSOR: REFLEXÕES SOBRE UMA EXPERIÊNCIA DOCENTE
NO CURSO PRÉ-VESTIBULAR RESGATE POPULAR

Trabalho de Conclusão do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para a obtenção do grau de Licenciado em Ciências Biológicas.

Orientadora: Heloísa Junqueira

PORTO ALEGRE

DEZ / 2010

Dedicatória

À minha família.

A todos os alunos que passaram pelo Centro de Educação e Cultura Pré-Vestibular Resgate.

“Aos esfarrapados do mundo e aos que neles se descobrem e, assim descobrindo-se, com eles sofrem, mas, sobretudo, com eles lutam.” (Paulo Freire)

À saudosa General Neto.

Agradecimentos

À professora Fernanda Camargo, minha inspiração profissional, por todo o carinho, receptividade e aprendizado pessoal e profissional que me proporcionou desde que fui bolsista no Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, até os dias de hoje.

À minha admirável professora orientadora Heloísa Junqueira e, a partir de hoje, especial amiga Lolô, por acompanhar-me de perto nesta jornada, dando seu genuíno apoio necessário à concretização deste trabalho. Pelos sinceros abraços e risadas. Pela convivência.

À Luthi, pelo companheirismo, proximidade, preocupação e cuidado que tem comigo desde que a conheci. Pela alma inigualável, pelo coração imensurável.

Aos eternos companheiros de mate e cerveja, Fernando, Ivan, Sequito e Pedroca.

Ao Marc, por ter compartilhado comigo toda esta experiência no Resgate, pelas profundas e longas conversas, pelo seu enriquecedor ponto de vista. Por ser mais um licenciado.

Ao Dado, por ter vivido a General Neto. Pela faraônica parceria há 24 anos e alguns dias.

Aos integrantes do Departamento de Ciências Exatas e da Natureza do Colégio de Aplicação da UFRGS.

A todos aqueles que contribuíram tributariamente para minha permanência na Universidade.

Ao Resgate.

Aos companheiros do Resgate.

Ao pai, à mãe e à raque.

À Leda.

“O RESGATE me permitiu um saber pela experiência que não tem disciplina na faculdade, nem jornal, nem nada, que vá substituir.”
(Ex-professor e coordenador do Resgate)

“Como aluno, o RESGATE me mostrou que eu poderia me inserir na sociedade. Não só como profissional da área que estava escolhendo, mas principalmente como pessoa. Eu poderia expor minha opinião pois eu seria ouvido.” (Aluno do Resgate por dois anos. Hoje licenciando em Ciências Biológicas pela UFRGS e professor no Resgate)

“Cada um contribui com o que pode e todos vivem com o que tem’ – Esse é o meu conceito de família e o RESGATE, pra mim, é uma verdadeira família.” (Juliano D. Montanha - Aquele que me foi exemplo de perseverança e alteridade. Aluno do Resgate e hoje licenciando em Ciências Biológicas pela UFRGS)

SUMÁRIO

DEDICATÓRIA	03
AGRADECIMENTOS	04
EPIGRAFES	05
SUMÁRIO	06
RESUMO	07
1 INTRODUÇÃO: CONTEXTUALIZANDO O OBJETO DE ESTUDO	08
2 DEFINIÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO E A PERGUNTA-PROBLEMA	11
3 METODOLOGIA	12
3.1 DEFINIÇÃO DOS SUJEITOS ENTREVISTADOS	13
3.2 ELABORAÇÃO DO ROTEIRO DA ENTREVISTA	14
3.2.1 AS PERGUNTAS DA ENTREVISTA	14
3.3 OS ENTREVISTADOS	15
3.4 TRABALHO DE CAMPO	15
4 CONTEXTUALIZAÇÃO DO PRÉ-VESTIBULAR RESGATE	17
4.1 A EDUCAÇÃO SOB O NEOLIBERALISMO CONTEMPORÂNEO	17
4.2 O MOVIMENTO DOS CURSOS PRÉ-VESTIBULARES POPULARES	20
4.3 CENTRO DE EDUCAÇÃO E CULTURA PRÉ-VESTIBULAR RESGATE	22
5 DISCUSSÃO: DESENVOLVENDO ALGUNS CONCEITOS	24
5.1 AUTONOMIA	24
5.2 CIDADANIA	28
5.3 MESCLANDO A PREPARAÇÃO PRÉ-VESTIBULAR À CIDADANIA	31
5.4 AUTO-ESTIMA	36
5.5 A ACEITAÇÃO AOS SABERES DISCENTES	38
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	41
7 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	43

RESUMO

Os cursos de Licenciatura dos diferentes campos do conhecimento, concebidos e definidos como cursos de Formação de Professores, oportunizam aos licenciandos a incorporação de aprendizagens específicas e estreitamente relacionadas com o processo, complexo e gradativo, de transformação do aluno em professor. Embora o Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas seja constituído por um currículo composto também de disciplinas teórico-práticas, que oportunizam ao aluno embasamento teórico e experiências com regência de classe no Ensino Fundamental e Médio, outros espaços de aprendizagem também podem ser decisivos ao licenciando. Neste estudo, a ênfase recai sobre o espaço das experiências extracurriculares que, além dos significativos aprendizados sobre *ser professor*, influenciou fortemente minha caminhada de aluno rumo à docência. Problematizando esta caminhada de estudante universitário, vinculado ao Curso de Bacharelado em Ciências Biológicas, inicialmente, e depois ao de Licenciatura, incluindo os movimentos em busca de aprimoramento e qualificação profissional: monitoria acadêmica no Colégio de Aplicação; estágios de docência em Biologia e Ciências, no mesmo colégio; professor e coordenador no Centro de Educação e Cultura Pré-Vestibular *Resgate* (CPVP); e palestras em disciplinas da graduação sobre o Resgate, e revisando a literatura pertinente, decidi transformar minhas experiências extracurriculares como professor no Resgate em objeto de estudo desta pesquisa. Os objetivos principais foram: identificar os efeitos mais significativos do trabalho realizado neste CPVP na constituição da minha identidade docente; e relacionar estes efeitos com as escolhas e decisões profissionais, para além do curso universitário. Como coleta de dados, realizei entrevistas com sujeitos que trabalharam ou ainda trabalham no referido curso pré-vestibular popular. Estas entrevistas, definidas neste trabalho como semi-estruturadas, foram realizadas no intuito de tentar encontrar estes mesmos efeitos sobre a minha formação docente, ou outros ainda não conhecidos, nos outros professores. Assim, pude começar a fazer algumas relações da contribuição do CPVP Resgate para a vida docente destes professores e, também, para a minha vida profissional.

Palavras-chave: Licenciatura em Ciências Biológicas, Atividades extracurriculares, Curso Pré-Vestibular Resgate, Identidade docente.

1 INTRODUÇÃO: CONTEXTUALIZANDO O OBJETO DE ESTUDO

Quando iniciei o Curso de Graduação em Ciências Biológicas, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, não tinha pretensões de atuar profissionalmente como professor. Inclusive, quando da realização da disciplina *Campo Profissional da Docência em Ciências e Biologia (EDU02025)*, na primeira etapa do curso, deixei registrado, no meu caderno, a seguinte idéia sobre a profissão de professor:

Até tenho vontade de lecionar, mas só no começo, para experimentar. Entretanto, isso não me faria, por enquanto, optar por licenciatura desde o 2º semestre. Se fizer, será só no final, como um tipo de complemento.

Curiosamente, em outra aula dessa mesma disciplina, tive a oportunidade de conhecer o trabalho realizado no Centro de Educação e Cultura Pré-Vestibular Resgate, através da palestra ministrada por um de seus fundadores. A palestra objetivava, justamente, apresentar informações detalhadas sobre um outro campo de atuação docente, diferente das escolas de Educação Básica: a docência em um Curso Pré-Vestibular Popular (CPVP). Ademais, o palestrante explicou, em específico, o projeto, bem como as concepções de um CPVP.

Ao escutá-lo, fiquei tentado a participar do projeto. A ideologia que estes cursos carregam foi algo muito marcante para mim, pois nunca havia escutado relatos sobre estas iniciativas. Aliado a isto, havia a possibilidade de experimentar o campo de atuação docente, na especificidade do contato com a sala de aula, o que talvez pudesse me fazer mudar de idéia quanto a meu rumo profissional. Então, naquele mesmo dia, busquei informações de como proceder para integrar-me ao CPVP Resgate¹.

No segundo semestre da graduação (2006/1), passei a freqüentar efetivamente as reuniões de organização e planejamento do Resgate, inteirando-me sobre os processos de trabalho nesta organização, criando, assim, as condições necessárias para eu decidir e realizar a mudança do meu vínculo institucional com a Universidade. Ou seja, já no seguinte semestre, tornei-me aluno do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas.

¹ A partir deste ponto, Centro de Educação e Cultura Pré-Vestibular Resgate será chamado apenas de Resgate.

Foi no início de 2006 que, pela primeira vez, participei do processo de seleção dos estudantes candidatos ao Resgate, realizando, com os demais parceiros, a avaliação dos documentos necessários à matrícula no curso. Durante esta etapa, ao conhecer um pouco da história de vida do grupo de alunos que o curso recebe, ou seja, estudantes e trabalhadores da classe popular², comecei a fortalecer meu desejo em atuar e ser parte do CPVP Resgate.

Já no segundo semestre de 2006, mais especificamente no mês de setembro, embora ainda não fosse o professor titular, ministrei minha primeira aula de Biologia. Foi encantador. E, a partir desta experiência, comecei a rumar à docência. Entre algumas aulas e reuniões, terminou-se o ano. A partir de 2007, então, assumi a titularidade junto à disciplina de Biologia e pude ter, além do contato maior com a sala de aula e conseqüentemente com os alunos, contato com um planejamento sobre os conteúdos a serem trabalhados durante o ano. Efetivamente, eu estava me encaminhando à profissão de professor, com muito prazer.

Durante toda esta vivência, do início de 2006 até hoje – tempo que atuo no grupo de trabalho do Resgate – foram diversas as situações enriquecedoras, com muitas aprendizagens significativas à minha formação profissional, em especial ao processo de construção da minha identidade docente. Ao mesmo tempo em que realizava as disciplinas e Atividades de Ensino do currículo de Licenciatura em Ciências Biológicas, atuava no Resgate como professor de Biologia ou como coordenador de área. Atualmente, ainda atuando neste CPVP, permito-me sugerir que o processo de constituição da minha identidade docente, em grande parte, sofreu e ainda sofre os efeitos diretos das experiências vividas neste Curso Pré-Vestibular.

Frente a isto, e com a intenção de deixar mais um Trabalho de Conclusão de Curso³ na memória desta Organização Não-Governamental (ONG), resolvi investigar, identificar e analisar meu processo de transformação de aluno a

² (...) os grupos sociais que vivem em condições impostas de exploração, dominação, esmagamento de identidade e negação de direitos fundamentais, como direito ao trabalho, terra, moradia, remuneração digna, cuidados com a saúde, acesso à educação formal, reconhecimento cultura e participação política, com destaque para a população negra, que entre outros problemas ainda enfrenta um fator decisivo de bloqueio à sua participação na sociedade: a discriminação racial. (NASCIMENTO, 1999, p. 3)

³ Emerim, Marc. O Ensino Médio noturno ensina para a vida?. 2009. 45 f. - Trabalho no qual o autor realiza entrevistas com os alunos do Resgate para insumos de seu texto.

professor, mediado pela intensa e encantadora atuação no Resgate, além de ensaiar alguns porquês.

2 DEFINIÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO E A PERGUNTA-PROBLEMA

Os cursos de Licenciatura dos diferentes campos do conhecimento, concebidos e definidos como cursos de Formação de Professores, oportunizam aos licenciandos a incorporação de aprendizagens específicas e estreitamente relacionadas com o processo, complexo e gradativo, de transformação do aluno em professor.

Embora o Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas seja constituído por um currículo composto de disciplinas capazes de criar um embasamento teórico para o aluno, bem como disciplinas voltadas para a prática do ensino – as quais podem proporcionar um primeiro contato com a regência de classe -, não é somente neste universo de experiências que o aluno poderá se transformar em professor. Neste universo, a experiência extra-curricular é um espaço muito significativo de aprendizagens teórico-práticas sobre *ser professor*, influenciando e implicando fortemente a caminhada do aluno rumo à docência.

No meu caso, tive minha formação em licenciando *atravessada* pela experiência de docência no Resgate. Com base nisso, e na contextualização referida na Introdução, achei importante examinar meu trabalho ao longo destes anos junto ao Resgate para identificar quais contribuições deste trabalho, e neste CPVP, foram e são marcantes na minha vida profissional de biólogo e professor. Assim sendo, e problematizando o objeto de estudo desta pesquisa, foi possível definir a seguinte pergunta-problema:

Quais foram os efeitos mais significativos do trabalho docente desenvolvido no CPVP Resgate na minha identidade docente?

3 METODOLOGIA

O processo de investigação, que gerou este Trabalho de Conclusão de Curso, amparou-se nos pressupostos teórico-empíricos da abordagem qualitativa de pesquisa, tendo na entrevista semi-estruturada a principal técnica da coleta de dados (ANDRÉ e LÜDKE, 1986). As autoras definem esta metodologia como aquela que “*supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada*” (p.12). Além disto, os “*dados coletados são predominantemente descritivos*” (p. 12), o que faz com que o pesquisador atente para o maior número possível de elementos presentes na situação estudada, “*pois um aspecto supostamente trivial pode ser essencial para a melhor compreensão do problema*” (p. 12). Como em toda investigação qualitativa, as autoras salientam que o pesquisador necessita ter cuidado ao relatar e abordar a visão dos participantes, buscando sempre a “*acuidade de suas percepções*” (p. 12).

Partindo do pressuposto que outros professores e/ou Coordenadores de Área do Resgate são uma genuína fonte de dados e informações sobre o processo de trabalho docente desenvolvido neste CPVP, com implicações significativas na construção da minha identidade docente, escolhi a entrevista semi-estruturada como principal procedimento investigativo na busca e coleta destes dados. Conforme André e Lüdke (1986), a entrevista é o método para esta coleta de dados, pois

De início, é importante atentar para o caráter de interação que permeia a entrevista. Mais do que outros instrumentos de pesquisa, que em geral estabelecem uma relação hierárquica entre o pesquisador e o pesquisado, como na observação unidirecional, por exemplo, ou na aplicação de questionários ou de técnicas projetivas, na entrevista a relação que se cria é de interação, havendo uma atmosfera de influência entre quem pergunta e quem responde. (ANDRÉ E LÜDKE, 1986, p.33)

As autoras também revelam que a entrevista tem uma grande vantagem sobre as outras metodologias, pois “*permite a captação imediata e coerente da informação desejada (...) sobre os mais variados tópicos*” (p. 34). Ainda, comentam que a entrevista ganhará vida quando o diálogo entre o entrevistador e o entrevistado for iniciado.

Acho importante dizer que, sendo entrevistas semi-estruturadas, pensei e escrevi *perguntas abertas*, pois são as que priorizam e valorizam um diálogo franco

entre entrevistador e entrevistados. Desta forma, ao realizar o trabalho de campo, as perguntas das entrevistas atuaram mais como um roteiro às conversações, do que um propriamente um questionário a ser seguido fielmente. Neste sentido, do ponto de vista metodológico, as entrevistas realizadas na coleta de dados são definidas como semi-estruturadas, ou seja, *“que se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações”* (p. 34).

Para as autoras, parece

claro que o tipo de entrevista mais adequado para o trabalho de pesquisa que se faz atualmente em educação aproxima-se mais dos esquemas mais livres, menos estruturados. As informações que se quer obter, e os informantes que se quer contatar, em geral professores, diretores, orientadores, alunos e pais, são mais convenientemente abordáveis através de um instrumento mais flexível. (ANDRÉ E LÜDKE, 1986, p. 34)

Ainda que esse tipo de entrevista seja um instrumento mais flexível de coleta de dados, exige do entrevistador uma postura complexa, por vezes ambígua, na medida em que está presente e inteiro nos diálogos e, ao mesmo tempo, conduzindo a entrevista com certo afastamento intelectual, evitando uma fusão com os entrevistados. Assim, mesmo tendo realizado significativas aprendizagens quando da coleta de dados, em alguns momentos fiz algumas generalizações e/ou interpretações equivocadas sobre os conteúdos obtidos dos professores-sujeitos desta pesquisa. Felizmente, já é sabido que isto *“ocorre em função do conhecimento experiencial do sujeito no momento em que este tenta associar dados encontrados no estudo com dados que são frutos de suas experiências pessoais”* (p.34).

Frente a isto, a busca e a coleta dos dados foram realizadas através de entrevistas semi-estruturadas com os sujeitos selecionados para esta pesquisa, ou seja, sujeitos que trabalharam ou ainda trabalham no referido curso pré-vestibular popular. Além disso, foram consultados referenciais bibliográficos para dar consistência aos argumentos centrais do texto.

3.1 DEFINIÇÃO DOS SUJEITOS ENTREVISTADOS

Para definir os entrevistados, elaborei alguns critérios buscando obter uma amostra com sujeitos diversos, no que diz respeito às suas atuações no Resgate:

- i. tempo mínimo de prática docente no Resgate de um ano;
- ii. diferentes áreas de formação inicial;
- iii. variar o gênero: masculino e feminino.

3.2 ELABORAÇÃO DO ROTEIRO DA ENTREVISTA

Uma vez definida a pergunta-problema, bem como os critérios de seleção dos entrevistados, comecei a elaborar o roteiro das entrevistas. Somente após estes passos foi possível pensar nas perguntas aos entrevistados, pois estas atuavam como elementos norteadores em busca das respostas pretendidas. Refletindo sobre a pergunta-problema, relacionei alguns elementos, supostamente desenvolvidos pelo Resgate, que compõem minha identidade docente. Assim, direcionei o roteiro da entrevista de forma a tentar encontrar estes mesmos elementos, ou outros ainda não conhecidos, nos outros professores:

- i. autonomia profissional;
- ii. o desenvolvimento da autonomia nos alunos;
- iii. ensinar e trabalhar atrelado ao conceito de cidadania;
- iv. considerar e respeitar os saberes prévios e peculiaridades dos alunos;
- v. desenvolver a auto-estima nos alunos;
- vi. a possibilidade de mesclar os conteúdos programáticos com a formação cidadã dos alunos.

3.2.1 AS PERGUNTAS DA ENTREVISTA

- i. Por que decidiste ser professor no Resgate?
- ii. Considerando tua inserção no Resgate, comente sobre os significados deste trabalho para ti.
- iii. Ao longo do teu trabalho no Curso, percebeste alguma mudança (pessoal, cultural) relacionada à construção da tua identidade?
- iv. E, de modo mais específico, na tua formação profissional como professor?

- v. A alta taxa de evasão recorrente dos alunos do Resgate reflete nas tuas estratégias e métodos de ensino aplicadas nas tuas aulas? Como?
- vi. A ausência no Resgate de uma *Coordenação Pedagógica*, que acompanharia o professor iniciante na seleção de conteúdos e planejamento de suas aulas, ajudou ou atrapalhou o teu processo de formação profissional?
- vii. Como professor de _____ (área do conhecimento) no Resgate, tu acreditas ser possível ensinar os conteúdos programáticos e, ao mesmo tempo, contribuir na formação de humanos-gente?
- viii. Tu achas que o Resgate está relacionado com o processo educacional do país?
- ix. Ao ingressares no Resgate, tinhas/tens informações sobre a origem social, história de vida e expectativas dos estudantes matriculados?

3.3 OS ENTREVISTADOS

Com base nos critérios listados no item 3.1, cinco professores foram selecionados para a entrevista. A escolha, portanto, não foi aleatória se considerado todo o grupo de professores do Resgate. Os cinco docentes entrevistados, ao longo do texto, são identificados da seguinte forma: Professor 1, Professor 2, Professor 3, Professor 4 e Professor 5.

3.4 TRABALHO DE CAMPO

Nos dias de trabalho, levei um *laptop* para fazer a gravação da entrevista. As entrevistas realizadas no Campus do Vale foram feitas em salas de aula vazias, em horários de intervalo. Assim, pude colocar o computador sobre uma classe entre mim e o professor entrevistado.

Ao iniciar cada entrevista, formulava a primeira pergunta na íntegra, exatamente como consta no item 3.2.1, porém, as demais perguntas eu adequava conforme o andamento da conversa. Tentei sempre falar em tom mais informal, como um 'bate-papo' para não causar alguma inibição ao professor. Em alguns casos, durante a resposta da primeira pergunta, o entrevistado já respondia à

segunda ou até à terceira pergunta. Durante a entrevista com o Professor 5, o computador desligou e não salvou o que já tinha sido gravado, portanto tivemos que reiniciar toda a conversa. Assim, em alguns pontos, fui instigando-lhe a responder algumas coisas que havia mencionado na primeira tentativa, e que havia esquecido nesta última.

Com estes dados coletados, pude começar a relacionar a contribuição do Resgate para a vida docente destes professores e, também, para a minha vida profissional que, além do Resgate, sofreu influências do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas.

4 CONTEXTUALIZAÇÃO DO PRÉ-VESTIBULAR RESGATE

A partir deste ponto, começo a encaminhar este trabalho em direção ao Resgate, para discutir as suas concepções e práticas que podem ter moldado minha formação docente. Mas antes de abordá-lo propriamente, é pertinente contextualizá-lo como um Curso Pré-Vestibular Popular, trazendo alguns fatores que podem ter desencadeado a organização do Movimento dos CPVP, bem como as práticas exercidas por seus integrantes. Neste trabalho, procuro justificar a necessidade da existência destas organizações em função das intervenções de uma política econômica neoliberal no Brasil.

4.1 A EDUCAÇÃO SOB O NEOLIBERALISMO CONTEMPORÂNEO

A instauração de um modelo político e econômico neoliberal no Brasil desde o início da década de 90, do século passado, vem modificando o poder da esfera pública sobre as questões sociais que lhe pertencem. Assim, a idéia de Estado mínimo está cada vez mais presente em nosso país.

Portanto, é característica de uma política econômica neoliberal a redução de gastos estatais com políticas sociais, diminuindo assim a capacidade do Estado em cumprir suas funções junto à população. Em função de uma distribuição desigual de renda em nosso país, uma parcela da sociedade é privilegiada financeiramente. Isto, quando trazido para a educação, vem acarretando mudanças mais drásticas no acesso ao sistema educacional por parte da população em geral. Assim, é possível fazer uma projeção deste sistema rumo àquilo que, em outros tempos, Paulo Freire definiu como 'sociedade-sujeito' e 'sociedade-objeto', quando se referia à política imposta pelas metrópoles européias sobre as colônias latino-americanas:

assim é possível falar em "sociedade-sujeito" e de "sociedade-objeto". Esta última opera necessariamente como um satélite comandado pelo seu ponto de decisão: é uma sociedade periférica e não reflexiva. (...) Nestas sociedades, se instala uma elite que governa conforme as ordens da sociedade diretriz. Esta elite impõe-se às massas populares. (...) As elites prescrevem as determinações às massas. Estas massas estão sob o processo histórico. Sua participação na história é indireta. Não deixam marcas como sujeitos, mas como objetos. (FREIRE 1979 p. 18)

Além disto, o neoliberalismo, “*na medida em que aborda a escola no âmbito do mercado e das técnicas de gerenciamento, esvaziando, assim, o conteúdo político da cidadania, substituindo-o pelos direitos do consumidor, vê alunos e pais de alunos como consumidores.*” (SILVA, 1994 *apud* CRUZ, 2009, p. 24)

A privatização da educação traz consigo uma preocupação e um agravante para o desenvolvimento de uma sociedade autônoma, a “sociedade-sujeito” de Paulo Freire: a substituição de objetivos escolares e educacionais por objetivos empresariais.

Assim,

mediante à aplicação de uma política de descentralização autoritária e, ao mesmo tempo, mediante a uma política de reforma cultural que pretende apagar do horizonte ideológico de nossas sociedades e a possibilidade mesma de uma educação democrática, pública e de quantidade para as maiorias. Uma política de reforma cultural que, em suma, pretende negar e dissolver a existência mesma do direito à educação. (GENTILI, 1996, p.244).

Historicamente, frente a estas imposições (sejam financeiras, políticas ou sociais), movimentos sociais emergiram no papel de oposição, em busca, principalmente, de igualdade e justiça social.

Estes movimentos, segundo Gohn (1997),

São ações sociopolíticas construídas por atores sociais coletivos pertencentes a diferentes classes e camadas sociais, articuladas em certos cenários da conjuntura socioeconômica e política de um país, criando um campo político de força social na sociedade civil (...) Os movimentos participam, portanto da mudança social histórica de um país e o caráter das transformações geradas poderá ser tanto progressista como conservador ou reacionário, dependendo das forças sociopolíticas a que estão articulados (p.252).

Muitos destes movimentos estão ligados ao chamado mundo educacional e, inclusive, são previstos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN)⁴ como instituições próprias do espaço educativo.

Analisando o papel dos movimentos sociais junto à educação, em paralelo à escola, temos a seguinte análise:

⁴ Lei nº. 9394/96, art.1º: A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

Embora a escola e os movimentos sociais eduquem de forma específica ambos têm em comum o sentido político da educação. Cabe, portanto, ressaltar o caráter educativo manifesto nestas experiências, assim como constatar os espaços das práticas sociais como lugares adequados ao desenvolvimento de uma educação crítica e emancipatória. Isto é, os movimentos Sociais e/ou Populares devem ser vistos como espaços de **Educação Popular** (Oliveira, 2001, p. 25-26).

No entanto, a própria autora mostra uma dificuldade em definir o conceito de Educação Popular ao julgá-lo como “*problemático*”. Para, Rodrigues (1999, p.21) a distinção da educação popular com as outras modalidades educacionais ocorre pois “*a sua proposta são práxis⁵ direcionadas para a efetiva transformação do homem, da sociedade e do Estado*”.

Voltando a discutir sobre os impactos deste sistema neoliberal no acesso à educação, trago uma questão muito pertinente: o acesso ao Ensino Superior. Segundo a atual LDBEN, no Brasil, um dos acessos à Universidade para os egressos das escolas de Educação Básica ou de Educação Profissional é a aprovação no Concurso Vestibular. As universidades públicas, federais ou estaduais, principalmente pela gratuidade, atraem a maioria desses egressos, o que torna os processos seletivos muito concorridos e exigentes, já que exigem uma preparação de excelência para o candidato obter sucesso na seleção.

Greve ou falta de professores, baixa remuneração, desinteresse dos profissionais, poucos recursos financeiros disponíveis são alguns problemas recorrentes nas escolas públicas da Educação Básica no Brasil. Estes fatores, aliados ao grande investimento financeiro de instituições privadas na preparação de seus alunos, a fim de prestarem o vestibular, geram uma notável discrepância⁶ – ao nível preparatório – entre alunos oriundos do Ensino Público e do Ensino Privado. Assim, e de certa forma, configura-se uma concorrência não igualitária à vaga universitária.

⁵ O autor utilizou práxis na concepção marxista, na qual “práxis é toda atividade concreta pela qual os sujeitos humanos se afirmam no mundo, modificando a realidade objetiva e, para poderem alterá-la, transformam-se a si mesmos” (Konder, 1992 *apud* Oliveira, 2001, p.8).

⁶ Ver resultados da pesquisa conduzida pelo Programa Conexão de Saberes, UFRGS, obtidos no primeiro semestre de 2006 e coletados obrigatoriamente entre todos(as) que ingressaram na universidade. Sobre o tipo de estabelecimento de origem, a escola particular atingiu maioria considerável (62,2%) e a escola pública totalizou 36,8% das respostas.

Frente a essa realidade, no final dos anos 80 do século passado, no Rio de Janeiro, organizou-se um movimento que tinha como principal intenção a de acirrar a concorrência entre os diferentes grupos socioeconômicos brasileiros, o *Movimento dos Cursos Pré-Vestibulares Populares*⁷.

4.2 O MOVIMENTO DOS CURSOS PRÉ-VESTIBULARES POPULARES

De acordo com Oliveira (2001, p.10), os movimentos sociais, de modo geral, são institucionalizados como Organizações Não-Governamentais (ONGs) e tem suas ações voltadas para *“Iniciativas coletivas cuja prioridade se voltam para ações de melhoria das condições de vida”, “Lutas no campo institucional”* e ainda para *“Lutas por melhoria na qualidade de vida e reivindicam mudanças estruturais na sociedade”*

Baseado nestes princípios, os Cursos Pré-Vestibulares Populares são iniciativas, portanto, que visam atuar coletivamente no processo de democratização do ensino brasileiro. Este Movimento, iniciado sob forte influência do Movimento Negro, ganhou força e valor social, intensificando-se a partir da penúltima década⁸.

Estas iniciativas movem-se sem fins lucrativos e, em sua maioria, estão registradas como Organizações Não Governamentais (ONGs). Há registros de projetos ligados a instituições religiosas ou a universidades. Nestas, de modo geral, são categorizadas como Projetos de Extensão, com vínculo institucional nas Pró-Reitorias de Extensão.. Seus colaboradores são estudantes, professores, alunos egressos destes próprios cursos, os quais realizam este trabalho de maneira voluntária.

O Movimento dos CPVP caracteriza-se não somente pela preparação de seus alunos ao Concurso Vestibular, mas também pela meta de contribuir significativamente na formação de um pensamento crítico e questionador nos seus estudantes, criando condições para que possam compreender a problemática em

⁷ Alexandre do Nascimento, em estudo de doutorado em desenvolvimento no Programa de Pós-Graduação da Escola de Serviço Social da UFRJ, denomina de *Movimentos dos Cursos Pré-Vestibulares Populares* a multiplicidade de cursos pré-vestibulares organizados para preparar estudantes oriundos de grupos sociais marginalizados para os vestibulares. Estima-se a existência de mais de mil desses cursos no Brasil.

⁸ Entre outras referências sobre o assunto, ver Moehlecke e Catani, 2006; Thum, C.; 2000; Nascimento, A., 2007; Oliveira, E. S.; 2001.

que estão inseridos, bem como questioná-la. Estes projetos são tidos, por seus integrantes, como instituições onde o aluno deverá sentir-se sujeito⁹ e ter voz ativa no/do seu processo de construção do conhecimento. É visto como um local para que o cidadão excluído socialmente, através de preconceitos sociais, étnicos e econômicos, possa manifestar-se ativamente, possa trazer sua experiência e seu conhecimento a fim de um crescimento conjunto. Também um espaço onde ele possa vencer a insegurança e a desconfiança sobre seus conhecimentos prévios, atribuindo valor às suas histórias de vida e desmanchando, passo a passo, a lógica excludente e preconceituosa de nossa sociedade, historicamente impeditiva à expressão das vozes *excluídas*.

Durante uma das entrevistas que realizei neste trabalho, o Professor 1 fala que, assim como outros CPVPs, o Resgate promove “*uma educação na qual o professor também aprende em sala de aula, ou seja, uma outra concepção de ensino. Uma horizontalidade.*” Ainda diz que “*chamar pelo nome, observar na chamada a questão das faltas, conversar com teu aluno e fazer com que ele se sinta sujeito*” são práticas comuns nestes projetos.

Na visão dos integrantes dos CPVPs, estes são alguns artifícios para combater e diminuir a insegurança e a desconfiança que me referi anteriormente. É combatendo estes problemas (que o próprio aluno traz para a sala de aula) que estes cursos começam o processo de formação do pensamento crítico no aluno, um processo de construção que culmine na integração social, na formação de uma autonomia, na perda da vergonha de assumir e expressar sua bagagem histórica e cultural: no abandono do anonimato. Dessa forma, vejo a possibilidade não somente de uma inclusão deste indivíduo na universidade, mas de sua permanência, visto ser um ambiente que também pode ser excludente:

a dinâmica interna nas universidades públicas, concebidas para estudantes brancos e de classes privilegiadas, dificulta muito a permanência dos estudantes de classes populares: são horários, currículos, materiais e professores que excluem. (NASCIMENTO, p. 3)

Destes quatro fatores elencados pelo autor, destaco os três primeiros: horário, currículo e material. Tomando como exemplo o denso currículo do curso de Ciências Biológicas, seja Licenciatura ou Bacharelado, fica explícita a dificuldade em conciliar

⁹ Deixar de sentir-se um passivo neste processo de construção do conhecimento.

as atividades empregatícias (a fim de sustento) com as atividades estudantis¹⁰. Além disto, estas referidas atividades empregatícias, as quais me refiro, são as mesmas que, além de sustento, financiarão os materiais didáticos necessários para um acompanhamento adequado das disciplinas.

Além de todas estas funções e intenções para com os alunos, os cursos pré-vestibulares populares são um importante acesso ao primeiro contato com o campo educativo para estudantes, de diferentes licenciaturas, que buscam a docência. No meu caso, por exemplo, ser integrante desde 2006 de um destes cursos me proporcionou a certeza de que meu caminho profissional seria trilhado na área da educação.

4.3 CENTRO DE EDUCAÇÃO E CULTURA PRÉ-VESTIBULAR RESGATE¹¹

O Resgate, oficialmente registrado como uma ONG, sem fins lucrativos, foi fundado no ano de 2002, na cidade de Porto Alegre. Sua criação foi a partir da iniciativa de alunos e ex-alunos da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, com o objetivo de inserir-se na luta pela inclusão social através da educação. Desde o primeiro ano de existência, o projeto possui uma eleição anual, quando todos os membros do curso podem votar - professores e colaboradores¹² - a fim de eleger os componentes da Direção. Vale também lembrar que todos estes integrantes trabalham de forma voluntária.

Tamanho foi minha identificação com o Resgate que, desde que o conheci, mantenho vínculo com o projeto: fui professor por 3 anos e, agora, apesar de não lecionar, atuo como coordenador do curso e da disciplina de Biologia.

Primeiramente, o curso funcionou no Colégio Marista Nossa Senhora do Rosário, entre os anos de 2002 e 2005. A partir de 2006, houve uma mudança de endereço e o curso passou a ter, como sede, salas de aulas cedidas pela Escola Superior de Educação Física (ESEF) da UFRGS, situada no bairro Jardim Botânico.

¹⁰ Atividades relacionadas ao currículo do curso de graduação em Ciências Biológicas, neste caso.

¹¹ Os dados sobre o Resgate Pré-Vestibular foram extraídos de documentação interna: material de divulgação, atas, projetos escritos e entrevistas com alguns participantes.

¹² O termo refere-se àqueles sujeitos que exercem alguma função dentro do curso que não a de lecionar. Por exemplo: tesouraria, coordenação, divulgação etc.

A baixa taxa¹³ de inscritos desde a mudança pode sugerir que a saída de uma localização central na cidade dificultou o acesso de seu público alvo ao curso. Desde então, o Resgate busca voltar a atuar próximo ao bairro Centro, onde se concentra o local de trabalho da maior parte da classe popular. Seus alunos são estudantes e trabalhadores de baixa renda, o que faz o curso funcionar somente no turno da noite.

Desde 2002, o curso teve seu grupo de alunos dividido em duas turmas de 45 indivíduos cada. Este número, além de certa forma ser limitado pelo espaço físico, representa uma quantidade razoável, decidida entre professores e colaboradores, para gerar uma aprendizagem em seus alunos condizente com a proposta do curso. Turmas menores facilitam o processo de aproximação entre a instituição e o corpo discente. Em função desta aproximação, será possível estabelecer um contato com os alunos, permitindo um entendimento de suas histórias e contextos particulares de vida, fazer com que eles tenham um nome, com identidade inscrita, no grupo e que sejam, como falei anteriormente, sujeitos da sua própria construção como pessoas e profissionais que precisam, e merecem, saberes e conhecimentos já produzidos e difundidos. A partir de 2008, o curso passou por um período de escassez em termos de professores. Então, foi votada a idéia de atuar somente com uma turma, para que fosse possível manter a atenção necessária que o grupo precisa para esta construção.

¹³ No ano de 2005, houve mais de mil inscritos. No ano de 2010, não passou de 90 o número de inscrições.

5 DISCUSSÃO: DESENVOLVENDO ALGUNS CONCEITOS

Início esta discussão abordando alguns atributos que desenvolvi no processo de construção da minha identidade docente, ao longo desses anos de vivência no Resgate. Considero e defino estes atributos como práticas e reflexões que levarei como delineadoras de minha postura como professor nas salas de aula que vier a frequentar.

Entretanto, dizer que somente graças ao Resgate – pelo exercício docente – desenvolvi meus atributos profissionais seria minimizar, no sentido de subestimar, o papel da formação docente desempenhado pelo curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, que neste ano concluo. Ainda que a grade curricular deste curso, em se tratando de experiências práticas como regente de classe¹⁴, apresente uma carga-horária obrigatória reduzida, há outros espaços disciplinares que proporcionam aprendizagens diretamente ligadas ao campo de estudos e pesquisas sobre formação de professores e construção de identidades docentes. Estes aprendizados são gerados nas disciplinas teórico-práticas, antecedentes aos Estágios de Docência, através de leituras teóricas, discussões em grupo e observações de distintos espaços educativos, entre estes as escolas públicas de Educação Básica.

É importante lembrar que o saber do professor não é somente constituído através de sua experiência prática, mas é “(...) *um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, dos saberes oriundos da formação profissional, dos saberes das disciplinas, dos currículos e da experiência*” Tardif (2002, p.36).

5.1 AUTONOMIA

Em Paulo Freire (1996, 1999, 2005), o conceito de autonomia é compreendido como um processo resultante do desenvolvimento do sujeito, que se relaciona ao fato dele tornar-se capaz de resolver questões por si mesmo, de tomar decisões sempre de maneira consciente e pronto para assumir uma maior responsabilidade e arcar com as conseqüências de seus atos. (Petroni e Souza, 2009. p. 359)

¹⁴ Duas disciplinas do currículo de Licenciatura em Ciências Biológicas (UFRGS) são voltadas para a prática docente: ESTÁGIO DE DOCÊNCIA EM BIOLOGIA (EDU02X17) e ESTÁGIO DE DOCÊNCIA EM CIÊNCIAS (EDU02X18), de 12 créditos cada uma.

Nesta sessão procuro fazer uma discussão a respeito da autonomia docente. Este é um dos atributos aprendido e incorporado por mim, através das intensas experiências como professor e coordenador no Resgate. Minha formação docente, neste sentido, foi e é marcada com significância pelas diferentes vivências de aluno-professor neste CPVP.

Muito relacionado a este atributo, outro de igual importância merece destaque e estudos futuros: da *autonomia discente*. Por sua complexidade e valor, optei em não discutir este atributo neste estudo, pois é uma temática que exige uma profundidade analítica incompatível com o tempo de elaboração deste Trabalho de Conclusão. Mas, sem dúvidas, a autonomia discente é um rico objeto de estudo a ser transformado em futuras pesquisas, por mim e outros que partilham dos princípios da *sociedade-sujeito* de Paulo Freire.

O Resgate é um projeto que não dispõe de uma Coordenação Pedagógica, aquela que supostamente analisaria a relação dos conteúdos com as práticas a serem orientadas aos seus professores. Ainda, esta coordenação poderia auxiliá-los em seu processo inicial de inserção à regência de classe, uma vez que, conforme disse um dos entrevistados, a primeira impressão que o professor passar à turma poderá definir sua aceitação frente aos alunos para o resto do ano (Professor 5).

Contrariando alguns dos entrevistados, esta ausência de coordenação foi muito positiva para mim, proporcionando-me situações de aprendizagem em que foi necessário desenvolver minha autonomia de professor iniciante. Sem uma coordenação pedagógica específica no Resgate, na maioria das vezes, precisei aprender a decidir sozinho sobre temáticas variadas, desde as escolhas sobre os conteúdos programáticos, os métodos de ensino a serem aplicados às diferentes turmas de alunos, até decisões sobre a própria organização interna deste CPVP. Assim, fui obrigado a buscar materiais que pudessem me auxiliar nestas decisões, como, por exemplo, as provas de vestibulares anteriores, a fim de fazer um levantamento de que assuntos são mais cobrados, e de que maneira são tratados. Em algumas situações de sala de aula, quando algum aluno trazia questionamentos sobre determinados assuntos que tangenciavam o conteúdo corrente, precisei tomar decisões de forma individual e imediata, tendo em vista o desenrolar da aula para um lado, ou para outro, sem perder o foco da aula e a contribuição do aluno.

Estes, pois, são alguns fatores que agiram como propulsores à constituição da minha autonomia docente, entendida como um dos efeitos da citada ausência de

uma Coordenação Pedagógica no Resgate. Outro professor, porém, salienta a importância das reuniões e assembleias do curso para suprir esta demanda:

Os grandes aprendizados, embora não tivéssemos um acompanhamento pedagógico propriamente dito, vieram através de uma formação coletiva com todo o contingente. (Professor 3)

Já, para mim, a participação nestes eventos foi de grande valia num sentido de compreender melhor a proposta do Resgate como Curso Pré-Vestibular Popular, e a significância do papel social de um professor frente a uma turma de alunos, mas não em relação ao desenvolvimento da autonomia docente.

Paradoxalmente, este vazio (a falta do acompanhamento inicial) no curso foi capaz de preencher uma lacuna (da autonomia) em minha identidade docente. Mas, embora todos os entrevistados tenham citado a autonomia profissional como fato positivo pela falta deste assessoramento, nem todos entendem este vazio como uma plena contribuição para uma formação docente:

Tem a liberdade pra tu dares aula. É uma faca de dois gumes: ao mesmo tempo que tu tens esta liberdade, existem professores que não se institucionalizam. (Professor 1)

Isso é paradoxal. Ao mesmo tempo que te dá autonomia para tu criares como achas que deve, te deixa livre pra tu te perturbares porque tu não sabes por onde começar. (Professor 4)

Quando o Professor 1 refere-se a professores que não se institucionalizam, está comentando sobre aqueles professores que não levam a sério o trabalho por ser voluntário. E isto acaba sendo um agravante a manter um grupo satisfatoriamente coeso de colaboradores no Resgate. Infelizmente, acontecem casos de desvalorização do trabalho voluntário por parte dos professores ao, algumas vezes, deixarem de ir lecionar por motivos não tão imprescindíveis. Além da ausência de professores em sala de aula, existe a falta de compromisso de alguns professores sobre datas a serem cumpridas quanto à entrega de materiais (provas de simulado e apostilas), e também quanto às suas ausências em reuniões e assembleias do curso – eventos de pontual importância – visto ser um local para debater e decidir questões referentes ao funcionamento do projeto.

Outro professor, porém, não considera paradoxal a situação, e simplesmente lamenta esta falta:

No início, quando eu não tinha experiência, eu senti falta de uma orientação. Então tudo que eu ia fazer eu sempre conversava com as minhas colegas. Sempre com uma preocupação se seria aceito ou não. (Professor 2)

Ainda sobre o desenvolvimento da autonomia docente, acho que é necessário que ele, professor,

(...) não só tenha autonomia enquanto liberdade de ação, mas também que a compreenda como necessária ao desenvolvimento de práticas educacionais mais efetivas, ou seja, visto que os sentidos e significados atribuídos a ela interferem em sua maneira de agir. (PETRONI E SOUZA, 2009. p. 359)

Duboc e Santos (2004, p.111) reforçam a importância de o professor desenvolver uma autonomia pois *“o caráter radicalmente imprevisível da prática sempre exigirá o comprometimento do professor e sua capacidade para definir as situações e o próprio papel que deve ocupar na prática”*.

Além disto, concordo com Nóvoa (1995) quando se refere aos “três A” que sustentam o processo identitário dos professores: *“adesão (a princípios e valores, a projetos coletivos), autonomia (de julgamento e decisões) e autoconsciência (atitude reflexiva sobre a própria ação)”*. Assim, a instituição Resgate, ajudou-me a construir, pelo menos, o segundo quesito. O primeiro é montado ao longo de toda nossa vida, seja profissional ou pessoal, durante todo nosso processo educativo. Como docente, a constante troca de experiências com os alunos poderá agregar ainda mais valores ao professor. Já o terceiro, é algo que me parece imprescindível a toda e qualquer situação em que se encontra o sujeito. O poder de reflexão e autocrítica dificultará, entre outras coisas, o estabelecimento de uma rotina. Ter concepções claras, construídas e fundamentadas sobre educação, tipos de ensino, avaliação e sala de aula não basta se elas estiverem ancoradas permanentemente ou, por que não, navegando sob o comando de um “piloto automático”:

O inimigo, o antagonista da rotina é a reflexão. Somente ela pode impedir os hábitos a serem adquiridos sob aquela forma imutável, rígida e hierárquica; somente ela pode mantê-los alertas, mantê-los nesse estado de flexibilidade e maleabilidade que lhes permite variar, evoluir, adaptar-se à diversidade das circunstâncias e dos meios. Restringir a parte da reflexão no ensino significa, na mesma medida, condená-lo ao imobilismo (...) (DURKHEIM, 2002, p. 13)

Sendo assim, com base nos argumentos de meus colegas, é possível dizer que a falta de um acompanhamento pode contribuir, como no meu caso, para o desenvolvimento da autonomia profissional a um docente. Entretanto, visto haver algumas controvérsias, não me permito dizer que este é o único fator para tal. A fim de comprovar isto, seriam necessários mais estudos investigativos acerca do tema.

5.2 CIDADANIA

Além da autonomia, outro atributo concebido por mim como fundamental no modo de ser e agir de um professor refere-se a sua posição de mediador nos processos de desenvolvimento de sujeitos cidadãos, focando em ações pedagógicas que se amparam nos princípios de uma *ética cidadã*. A própria Constituição Brasileira¹⁵ afirma isto ao citar que a educação deve ser voltada para o exercício da cidadania.

Para ilustrar a importância da cidadania no ensino, no que diz respeito a políticas educacionais nacionais, o Ministério da Educação coordenou, de 1995 a 1997, a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs. Segundo Silva (2000, p.59), *“um dos eixos norteadores dos PCNs é o fortalecimento da Educação Básica voltada para a cidadania como uma das formas de contribuir para a melhoria da qualidade do ensino”*. Isto atende à Lei de Diretrizes e Bases – 1996, no Artº 27: *“os conteúdos curriculares da Educação Básica observarão: a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática”*.

Desde que comecei minha vivência no Resgate, pude identificar e compreender melhor esta idéia através do contato com os alunos e da participação nas reuniões de professores, onde as discussões rumavam muito para este tema: desenvolver princípios de cidadania nos alunos que passarem pelo curso. Acredito ser um conceito que deve ser trabalhado incessantemente pelo professor pois, *“a cidadania expressa um conjunto de direitos que dá à pessoa a possibilidade de participar ativamente da vida e do governo de seu povo”* Dallari (1998, p.14). Eis, portanto, um conceito que se faz muito presente nas práticas pedagógicas de um

¹⁵ Artº 205, 1998. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Pré-Vestibular Popular e que me parece estar muito atrelado às práticas da educação libertadora de Paulo Freire, pois cidadão é o *“indivíduo que tem a capacidade de entender o mundo, a sua situação no mundo e de compreender os seus direitos para poder reivindicá-los”* Santos (1997, p. 133).

Em função de atender estudantes e trabalhadores de classe popular, que vivem em situação de marginalidade sócio-econômica e cultural, devido à negação de oportunidades de trabalho, de oportunidades de promoção social e pessoal, do difícil acesso à educação, à saúde, à habitação e ao lazer, é necessário que o professor de um CPVP como o Resgate, entre outros, considere e esteja preparado para também tratar destes assuntos. Que o professor possa transformar a sala de aula em um lugar onde as diferenças e desigualdades sociais sejam importantes objetos de ensino a compor as programações curriculares, além dos conteúdos regulamentados oficialmente. Instigar ao debate destas temáticas, viabilizar que o aluno se expresse e desmanche estas barreiras internas tem sido e continua sendo indispensável na conquista da cidadania.

Sem estes questionamentos, que potencialmente podem ser promovidos pelas instituições educacionais, a camada dos *cidadãos elementos*¹⁶, nomeada assim por José Murilo de Carvalho (1995), tenderá a ser cada vez mais espessa.

Caso contrário, ou seja, por falta de pressão moral e social,

(...) a democracia transforma-se rapidamente em oligarquia, pela associação do poder político com todas as outras formas de dominação social. A democracia não surge do Estado de direito, mas do apelo a princípios éticos – liberdade, justiça – em nome da maioria sem poder e contra os interesses dominantes. (TOURAINÉ, 1996, p.36).

Mesmo atribuindo importância significativa à cidadania na formação de um aluno, fico me perguntando como se ensina cidadania? Há métodos específicos para isto? Estas respostas talvez sejam mais simples do que penso, pois a

maneira que a gente tem para ensinar este tipo de coisa é adequar isto à nossa conduta. Ser um exemplo daquilo que tu queres demonstrar. Não pode ser um discurso, tem que ser algo que está dentro de ti, faz parte da tua rotina. Isso forma um cidadão. (Professor 3)

¹⁶ São pessoas que trabalham sem carteira assinada, empregados domésticos, fazem trabalhos esporádicos, menores abandonados e mendigos. Na sua maioria são mulatos, analfabetos e sem educação fundamental. São considerados cidadãos porque pertencem a uma comunidade política nacional, mas na verdade não conhecem os direitos e estes são sistematicamente violados por outros cidadãos e pelo próprio governo. (CARVALHO, 1995)

Este professor segue relatando que é necessário

fazer com que o aluno se sinta confortável naquela sala de aula, que não esteja intimidado, que ele possa se expressar (respeitando a vontade dele), falar, ser ouvido. Acho que isto já constitui ele como cidadão. (Professor 3)

Este professor parece concordar com a possibilidade de desenvolver uma cidadania nos alunos, através de simples ações interativas com os envolvidos, criando situações de convivência e enturmação nos distintos espaços educativos. Principalmente, quando se trata de um público oriundo da classe popular, como o grupo de alunos dos Cursos Pré-Vestibulares Populares em geral.

Para seguir ilustrando o papel do Resgate na formação cidadã de seus alunos, acho pertinente trazer aqui uma atividade que foi realizada no curso, em 2009, que figura bem o que venho discutindo a respeito da cidadania. Naquele ano aconteceu o plebiscito para decidir o futuro da área do Pontal do Estaleiro Só, no dia 23 de agosto, domingo. Com isso, foi ocasionado, em Porto Alegre, um amplo debate polarizado em duas frentes: SIM, defendendo a construção de residências no local, e NÃO, vetando esta construção. O Resgate, então, propôs uma atividade para o sábado anterior à votação: um debate sobre o tema. Dividimos a turma em dois grupos e pedimos que um deles buscasse informações que defendessem o 'SIM' e, o segundo grupo, faria a defesa do 'NÃO'. Esta proposta foi noticiada no *site*¹⁷ do curso:

Sábado, dia 22 de agosto de 2009, houve um evento de cunho social e cultural no curso: um debate sobre a consulta popular a ser acontecida no domingo, a respeito do Pontal do Estaleiro. Os alunos foram divididos em dois grupos, intitulados por eles mesmos, a favor e contra o projeto. O debate foi muito produtivo, acontecendo, inclusive, com argumentos baseados em apresentações digitais trazidas pelos alunos. A atividade durou cerca de 2h e, após, foi dada continuidade com uma oficina de criação de textos pelos professores das áreas literárias, retomando o assunto nas produções. (Fonte: <http://www.resgatepopular.org.br> – acessado em 03 de novembro, às 14h17min.)

Outra atividade realizada pelo Resgate, passível de ser enquadrada neste ponto, foi um debate promovido, ainda em 2010, sobre o ingresso na universidade pública e privada. A idéia do encontro começou a crescer frente a quantidade de

¹⁷ <http://www.resgatepopular.org.br>

alunos que tem saído do curso em meio ao ano letivo por terem sido aprovados em faculdades ou universidades privadas, por meio do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), junto ao programa federal PROUNI. O debate concentrou-se em mostrar a importância da, ainda que com vaga garantida no ensino superior, tentativa de ingresso em uma universidade pública. Foram abordadas questões como a privatização do ensino e suas consequências, como discutido no item 4.1 do presente trabalho.

Frente às situações descritas nesta sessão, bem como depoimentos dos entrevistados, acredito que o Resgate pode ser caracterizado como um projeto educativo que carrega, em suas ações e concepções, a preocupação com a formação cidadã de seus alunos. Isto me faz sugerir que este atributo foi plantado em minha identidade docente por ter vivido esta experiência.

Mas, além desta preocupação, é importante lembrar que o Resgate é um Curso **Pré-Vestibular**, o que faz com que o grupo docente do Resgate não deva estar somente atrelado à esta formação cidadã em seus alunos, devendo, assim, dar ênfase também à preparação conteudista, voltada à prova do Concurso Vestibular.

5.3 MESCLANDO A PREPARAÇÃO PRÉ-VESTIBULAR À CIDADANIA

Como foi dito na sessão anterior, existe a necessidade de o professor trabalhar conteúdos programáticos em sua sala de aula. Porém, além da tentativa de cumprimento do programa pré-estabelecido, é ainda necessário que o professor tenha outras preocupações, como, por exemplo, o desenvolvimento de princípios de cidadania em seus alunos. Esta mescla de cidadania e conteúdos programáticos é mais um atributo que me parece necessário para a formação docente de qualquer sujeito que venha a seguir o caminho profissional da docência.

Esta necessidade ficou clara para mim após uma série de situações ao longo desta experiência no Resgate. A seguir, apresento alguns elementos que podem fortalecer a minha hipótese.

Um dos entrevistados teve a oportunidade de ser aluno do Resgate durante dois anos e, agora na condição de professor, relata este envolvimento do curso com a cidadania da seguinte forma:

O curso tem uma visão diferente. Não é simplesmente tu entras numa sala de aula para mostrar para os alunos qual caminho eles devem tomar

para passar no vestibular. Tu entras numa sala de aula para mostrar que eles, além de passar no vestibular, são cidadãos e tem uma vida social. (Professor 5)

Estar trabalhando em um curso preparatório para o concurso vestibular implica, necessariamente, em preocupar-se com a lista de conteúdos exigida nas provas. Entretanto, como citei anteriormente, as práticas pedagógicas de um curso pré-vestibular popular extrapolam este limite. Por isso, fazer parte de um projeto como este está sendo enriquecedor para minha formação docente.

Um fator que contribui, e segue contribuindo, para que este limite seja ultrapassado nos CPVPs é a alta taxa de evasão dos alunos. Com base na minha experiência no Resgate, posso dizer que, geralmente, a turma de alunos chega ao final do ano com 30% dos alunos que iniciaram o ano. Vale lembrar que, destes 70% que evadem, alguns nem chegam a realizar a prova do vestibular. Isto acontece devido ao fato dos alunos possuírem uma baixa renda e encararem o trabalho como uma necessidade precoce. Se não forem aprovados, ou não conseguirem cumprir o ano letivo, muitos não voltarão a tentar o vestibular tão cedo.

Durante reuniões e encontros de professores, sempre foi discutido o papel do curso para com todos os alunos, inclusive aqueles que evadem ao longo do ano. Se estes não chegarão ao final do ano para realizar a prova, a pergunta que fica é o que levarão desta experiência vivida no Resgate? Levarão, pois, princípios de cidadania. Princípios de solidariedade a serem multiplicados em suas comunidades, assim como o gosto pelo estudo e pela difusão de conhecimento.

Além dos alunos que evadem e que por consequência não realizarão o vestibular, houve caso de aluno – como relata o Professor 3 durante sua entrevista – que procurou o Resgate não com a intenção de poder acessar o Ensino Superior, mas porque tem uma filha de 10 anos de idade e em breve ela vai estar na sexta, sétima, oitava série e assim queria ter condição de ajudá-la no ensino, porque, de acordo com suas próprias palavras, “*eu quero dar à ela o que eu não tive na minha vida*”.

Este professor ainda comenta o quão importante é para sua formação pessoal e profissional este encontro de realidades, pois “*te dá uma humanidade, uma humildade, de não poder mais fazer alguns julgamentos sobre algumas situações*”. Este caso corrobora a idéia de que os pré-vestibulares populares não devem estar focados somente na preparação para uma prova, e sim, serem também saudáveis e

instigantes espaços educativos. Assim relata um dos entrevistados ao dizer que descobriu

que o espaço pré-vestibular pode ser um espaço educativo. Primeiro, antes eu achei que ele fosse mera preparação pra uma prova, um adestramento, mas descobri que não. A segunda que descobri é que não faz sentido tu ensinares literatura sem ter leitor, então tu tens que formar o público leitor, gerar interesse nos alunos de ler. (Professor 4)

Desta forma, de acordo com este professor, antes de proporcionar dicas e alternativas para realizar a prova no final do ano, é necessário criar um vínculo, um gosto dos seus alunos para com, neste caso, a literatura. Fazendo isto, o professor acredita ainda que poderá diminuir a evasão de alunos do curso:

As minhas medidas contra a evasão sempre tem sido de aproximar os textos dos alunos. Se a primeira reação do cara é 'eu detesto o Barroco', então eu vou levar pinturas barrocas, vou levar arquitetura barroca, fotografia, vou levar os textos em barroco mais interessantes. E tem sido um sucesso, algumas pessoas me pedem depois da aula mais Gregório de Matos Guerra. (Professor 4)

Corroborando isto, em um trabalho a respeito da carreira de uma professora do Resgate, a autora, relata:

ouvi de um aluno sobre "O primo Basílio" no meu primeiro ano lecionando, após algumas semanas de início das aulas: "Bah, sora, eu não acredito que a Juliana morre! Ela não podia morrer, ela foi muito ruim com a Luísa. Ela tinha, pelo menos, que sofrer um pouco mais!". Detalhe: este aluno fazia parte do curso pré-vestibular havia dois anos e em conversa no início do ano ele me afirmou: "Ah, sora, não me leva a mal, mas eu não gosto de Literatura e não vou ler as leituras obrigatórias. Elas são muito complicadas". Este aluno foi capaz de que entender o que estava lendo, bem como se posicionar criticamente frente à obra lida, conseguindo agir e interagir com o texto. (MONTEIRO, 2010, p. 8-9)

Assim, a primeira etapa estava vencida: demonstrar gosto pela leitura e buscar interpretá-la. Agora, a preparação voltada exclusivamente para o vestibular poderá ter um maior significado para este aluno.

A autora traz outra atividade que, ainda naquele ano, esta mesma professora realizou:

Concretamente, recebi demandas dos alunos que demonstraram o interesse efetivo que as aulas de Literatura tinham causado neles. Minha primeira turma, de 2008, organizou uma "comitiva" que veio conversar comigo para pedir uma aula só com poesia, "coisa que não vá cair na prova,

sora”. O resultado disso foi o que chamamos de “Noite Pós-Moderna”, nome criado por eles, relacionando à importância do evento com a Semana de Arte Moderna, só que em apenas uma noite e em tempos atuais, na Pós-Modernidade. (MONTEIRO, 2010, p. 9-10)

Vale ressaltar que nem todos os professores entram no curso tendo esta idéia como tema central de suas aulas. A maioria dos professores entra no projeto buscando uma experiência profissional, uma inserção no campo da docência. Um dos entrevistados, quando perguntado sobre a possibilidade da mescla cidadania e conteúdo, trouxe a seguinte resposta:

Essa é uma preocupação minha desde o início deste ano. O ano passado eu não tinha muito esta preocupação, eram preocupações mais egoístas no sentido de “eu vou ser capaz de dar aula”. Eu não tinha entendido muito bem o cursinho, meu problema era dar aula. Agora que está resolvido, eu comecei desde o início do ano com algumas atividades culturais. (Professor 2)

Outro atributo promotor de ensinamentos significativos para mim, relativo ao tema abordado até aqui nesta sessão, foi/é o fato de o Resgate sempre ter o cuidado e a preocupação para as aulas não tornarem-se meras palestras. Primeiro, faço um paralelo entre um professor e um palestrante, depois trago a discussão para o Resgate, dizendo o porquê relato isto neste tópico.

Ao longo de minha vida de aluno, arrisco-me a dizer que me deparei com poucos professores que foram capazes de realizar ações de ensino-aprendizagem da forma mais próxima que acredito ser a ideal. Em contrapartida, posso afirmar que, por diversas vezes, fui um frustrado espectador de uma porção de palestrantes. Ensinar é uma virtude que é própria do professor, ou pelo menos deveria ser. Ainda assim, além de ensinar, o professor está imerso no compromisso de educar, e este extrapola o limite dos ensinamentos curriculares. O ato de falar e discursar em público são situações que não caracterizam um indivíduo como professor, mas bastam para defini-lo como um palestrante. A respeito deste tema, Perissé, tece um comentário interessante em seu livro “Os sete pecados capitais e as virtudes da educação”:

O trabalho do professor deve extrapolar a mera transmissão de informações e conceitos. Os meios de comunicação já cumprem esse papel com muito mais eficácia. Contou-me um professor, certa vez, meio furioso com a situação, que um de seus alunos fizera o seguinte comentário em sala de aula: “Professor, essa matéria eu já vi na TV, posso dormir?” (PERISSÉ 2007, p. 30)

O autor ainda completa sua idéia dizendo que “*deveria ter dito eu àquele professor: ‘Não fique furioso... fique curioso!’*” (PERISSÉ, 2007, p. 31). Frente a situações como esta, realmente, devemos tornar-nos curiosos e investigadores, ao invés de furiosos e conservadores. Não é de se espantar que o aluno opte em dormir ou apenas durma pelo cansaço, após um dia de trabalho. Confiar e sentir-se interessado por palavras monótonas, impalpáveis e descontextualizadas de uma palestra não é uma tarefa fácil. Às vezes, nem a obrigação necessária à aprovação em concursos vestibulares é suficiente para impedir o sonho que nasce com o sono. Tal “aula” parece não ter sido preparada para ele, para o colega a seu lado e para o resto dos alunos daquela turma, e sim para qualquer turma que o “professor” frequentar.

É necessário lembrar e valorizar o fato de que cada turma está inserida em contextos socioculturais e econômicos ímpares. A mesma aula poderá até ser aplicada a duas turmas, por exemplo, com uma enorme discrepância econômica (classe média alta e classe baixa), tendo, inclusive, seus alunos em silêncio durante todo o período, mesmo que de forma inédita. Entretanto, não poderá gerar aprendizagens iguais às duas turmas enquanto, aquilo que for abordado, não tocar a realidade da turma.

Ao mencionar, anteriormente, que o curso sempre prezou por aulas e não por palestras, quis destacar algumas discussões recorrentes em reuniões de professores advindas de posições divergentes quanto a convidar alguns colaboradores de fora, especializados em determinados assuntos para ‘lecionar’ aos alunos do Resgate. A oposição feita por alguns professores a esta idéia situava-se na necessidade do curso não perder uma das suas grandes virtudes: a aproximação entre professor e aluno.

Esta aproximação, por exemplo, aparece quando alguns professores se mostram interessados em participar do processo seletivo dos alunos para que, através da análise documental e das entrevistas com os candidatos, possam ter algum conhecimento sobre o contexto que estes estão inseridos. Assim, facilitaria a escolha de uma metodologia mais adequada para cada ano. Ainda, posso dizer que este fato pode gerar uma diminuição da evasão dos alunos, pois poderão sentir-se mais acolhidos pelo projeto. Entretanto, além de acreditar nisto, um professor mostra um relevante contraponto:

Mas acho que também pode ser contraditório num momento porque o excesso de intimidade às vezes gera uma espécie de sentimento de amizade, e nós temos uma função social ali, eu sou tua professora e tu és meu aluno. Por mais que nós possamos ser amigos, neste momento e neste lugar, nós somos professor-aluno. Então, ao mesmo tempo que ajuda, pode vir a atrapalhar. (Professor 4)

Portanto, esta aproximação para buscar metodologias alternativas de ensino não é necessariamente o único fator propício a combater esta evasão.

5.4 AUTO-ESTIMA

Trabalhar em curso pré-vestibular popular requer alguns mecanismos para diminuir as externalidades adversas enfrentadas pelos alunos que se opõe à freqüência assídua às aulas, como a falta de dinheiro para o deslocamento, o cansaço de passar o dia inteiro numa jornada de trabalho ou a própria faixa etária, pois, em algumas oportunidades, o Resgate recebe alunos idosos.

Estes mecanismos às vezes são

Por incrível que pareça, dar um oi, chamar pelo nome. Que ele perca o anonimato, que o Resgate seja um espaço que ele não seja mais um anônimo, pois a gente vive numa sociedade que a gente é anônimo pra tudo. (Professor 3)

Este anonimato citado pelo professor remete as pessoas a situações de desconfiança em seus saberes prévios, a uma tendência de baixa auto-estima. Vale lembrar que

do ponto de vista psíquico, a fabricação social do indivíduo é um processo histórico, mediante o qual a psique é obrigada (seja suave ou brutalmente, trata-se de uma violência feita à sua natureza própria) a abandonar seus objetos e seu mundo iniciais e aderir regras que são socialmente instituídas. Aqui está o verdadeiro sentido do processo de sublimação. A vertente social desse processo é o conjunto das instituições, de que está impregnado o ser humano, desde o seu nascimento (CASTORIADIS, 1992, p. 125).

Portanto, esses indivíduos oprimidos sócio-economicamente tendem a sofrer fissuras no desenvolvimento da sua auto-estima, implicando em redução ou inexistência de uma confiança em si e nos demais do seu entorno. Neste sentido,

podem ter sua aprendizagem comprometida¹⁸ por sentimentos de inferioridade, fracasso, incapacidade, exclusão e rejeição. Destas contingências, cito dois exemplos ilustrativos: nos seus locais de trabalho, muitas vezes, são rejeitados ou colocados em situações de desprezo por seus patrões, o que os deixa muito vulneráveis; e, em suas comunidades locais, desprovidos de segurança e confiança em seus próprios argumentos, acabam por não atingir uma voz ativa entre os membros comunitários.

Dessa forma, um mecanismo usado pelos pré-vestibulares populares é trabalhar estas questões, a fim de fazer o aluno sentir-se sujeito neste processo de construção de conhecimento, rompendo um pouco a desigualdade social. Esta baixa auto-estima é, muitas vezes, um fator agravante para a taxa de evasão do cursinho.

Assim,

à medida que tu vais te inserindo como professor dentro do curso, tu entendes que é importante buscar estratégias que façam com que o aluno permaneça no curso: chamar pelo nome, te preocupar, observar na chamada a questão das faltas, conversar com teu aluno, fazer com que ele se sinta sujeito. (...) No momento que a instituição demonstra descaso com o aluno, tanto faz se ele vai faltar 3 vezes, 4 vezes ou se ele não vai voltar mais. (Professor 1)

Trabalhando no Resgate aprendi que é muito importante para um professor ter informação e consciência sobre o contexto social que a turma se insere. Além disto, ter conhecimento de parte da história pessoal de cada aluno, como nome dos filhos e dos irmãos, ajuda muito na inserção deste no curso. Primeiro, fazer com que o aluno se sinta à vontade dentro da turma, ganhe confiança para ser ele mesmo para quando deixar o Resgate, aprovado ou não, leve isto para a sua vida.

Esta retomada da auto-confiança, de uma auto-estima elevada, é comentada pelo Professor 3, durante sua entrevista:

Tem exemplo de um aluno que tinha traços de que era uma pessoa muito reprimida em casa, ou na escola, e que ali, por ser um espaço que prezasse por estes fatores, era uma pessoa muito alegre, gostava muito de estar no Resgate. (Professor 3)

¹⁸ David Shapiro foi o primeiro a expor a idéia de que o estado de transtorno emocional ou afetividade abalada diminuía a quantidade de serotonina no cérebro. A serotonina é um dos neurotransmissores que agiliza e possibilita a comunicação entre os neurônios. Segundo Shapiro, os transtornos emocionais diminuem os processos de aprendizagem. (CAVALCANTI, 2003, p. 30)

Este mesmo professor traz um interessante ponto de vista a respeito desta situação: *“aquilo não foi aprender matemática, química, biologia etc, foi aprender a conviver com os outros e poder se expressar”*.

Outra forma de tentar promover o desenvolvimento da auto-confiança nos alunos é relatada por outro professor:

Eu tenho uma chamada que eu acompanho eles sempre. (...) Os dias que eu estou lá, eu sou chata, eu sempre pergunto se fulano não foi, se tá vindo, o que aconteceu, se faltou só aquele dia ou se está faltando com frequência. (...) Quando eu devolvo um trabalho para eles, vai um bilhete escrito “me deve tal trabalho”. (Professor 2)

Mas, conforme já observei, certo exagero nos modos de obter as informações sobre as histórias de vida dos alunos, com suas peculiaridades, pode atrapalhar um pouco a construção das noções relativas à confiança e segurança em si. Entretanto, a busca de informações que ajude a conhecer melhor quem é o nosso aluno, quando bem dosados, pode ser de grande valia na aproximação do aluno à turma e ao professor. Acredito também que a valorização da produção do aluno, respeitando seu ritmo, só tenderá a ajudá-lo a retomar sua auto-confiança:

No início eu pensei “bah, que chata, né? Eles estão cheio de coisas pra estudar e vão ter que ficar escrevendo pra mim”. Aí depois que vi que eles gostam, eles dão valor porque me parece que pensam “pô, ela tá me cobrando, ela valoriza meu trabalho”. (Professor 2)

O professor, portanto, precisa valorizar o trabalho do aluno, valorizar aquilo que ele traz de sua vivência para dentro da sala de aula. E aproveitar tudo isto para gerar um conhecimento, em si e no aluno, através de uma construção conjunta.

5.5 A ACEITAÇÃO AOS SABERES DISCENTES

Saber aceitar e, principalmente, contemplar os saberes prévios que os alunos trazem consigo faz-se muito importante na carreira profissional de um docente. Vale lembrar que *não há saber nem ignorância absoluta: há somente uma relativização do saber ou da ignorância* (FREIRE 1979, p. 15).

Por isso,

não podemos nos colocar na posição do ser superior que ensina um grupo de ignorantes, mas sim na posição humilde daquele que comunica um saber relativo a outros que possuem outro saber relativo. (É preciso saber reconhecer quando os educandos sabem mais e fazer com que eles também saibam com humildade.) (FREIRE 1979, p. 15).

Pensando sob esta óptica, aquilo que já discuti a respeito da posição horizontal entre professor e aluno que o Resgate adota, de modo a crescerem todos juntos, é ainda mais valioso. Esta experiência no curso me faz acreditar que carrego um sentimento de ter gerado um aprendizado, em mim, ainda maior do que aquele que tentei gerar nos alunos. Mas, de acordo com um professor, a importância da convivência e da troca de vivências entre professores e alunos é mútua:

O Resgate me mostrou que um professor realmente pode fazer diferença na vida de um aluno. Não só por passar pra ele o conhecimento, mas por passar a ele sua a vivência e sua história de vida. A troca de história de vida entre pessoas já é um grande ensinamento. Conversando com os alunos, eu cresço muito como professor e como pessoa. (Professor 5)

Este professor ainda atribui esta valorização mútua entre a troca de vivências à sua experiência junto ao Resgate, *“quando fui aluno e agora estou cada vez aprimorando mais como professor.”*

O professor 3, ao relatar o caso particular de um aluno, concorda com esta posição e diz que existem situações que *“eu só tenho que ouvir. Porque neste tipo de situação eu não sou mentor, não sou professor, eu sou um aluno”*.

A cultura de conduta a ser preservada entre os professores do Resgate é uma cultura de troca, pois *“quando a gente vai a uma sala de aula, a gente não vai só ensinar coisas, a gente vai aprender também”* (Professor 3). Ainda, este professor compara a sala de aula a um debate político ao dizer que, se o professor for de cabeça fechada, não disposto a mudar a opinião, a colocar seus saberes em xeque, não tem porquê ir.

Assim, aprendi que se mostra necessária uma aceitação de toda e qualquer contribuição vinda dos alunos e que, *“por pior que seja o argumento, ele tenha o direito de ser ouvido, de se fazer falar”* (Professor 3). Este mesmo professor ainda lembra uma situação em que lhe foi perguntado em aula sobre a enxertia de maçãs e pessegueiros e

Eu falei, francamente, que sabia o conceito de rodapé de livro. E um aluno contribuiu para a aula respondendo à pergunta pois trabalhou em Vacaria por quinze anos no manejo de pomares. Então ele tinha um saber prévio muito maior que o meu e se fez ouvir, se fez respeitar. Aquele conhecimento foi autenticado. (Professor 3)

Isto mostra o quão importante é para o professor saber contemplar, admirar e aceitar a bagagem cultural que o aluno traz para a sala de aula. Baseado nisto, encerro esta última sessão da discussão com o argumento de outro professor, aquele que tenho uma enorme admiração e tive muito prazer em ter sido seu professor no Resgate:

Tu conhecendo a história de vida de cada aluno, tu faz valer o que o projeto tem como ideal, que é mostrar pros alunos que eles fazem parte da sociedade. E que eles tem uma história que precisa ser conhecida e, principalmente, respeitada. (Professor 5)

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante – e graças à – minha formação como licenciando em Ciências Biológicas tive a oportunidade de ter contato com a sala de aula, na condição de estagiário, por dois semestres. Foram experiências que, junto aos encontros presenciais destas disciplinas, tiveram grande contribuição para minha carreira docente. Entretanto, não poderia deixar de atribuir um enorme valor às experiências extracurriculares que realizei *pari passu* à esta formação: dois anos de monitoria no Colégio de Aplicação da UFRGS, sob orientação da Profa. Fernanda Camargo, a quem sou eternamente grato por todos ensinamentos profissionais e pessoais; e quatro anos de trabalho junto ao Centro de Educação e Cultura Pré-Vestibular Resgate. Nesta última, foram três anos em sala de aula como professor e um como coordenador da organização.

Estes Cursos Pré-Vestibulares Populares, como estive discutindo anteriormente, são iniciativas educacionais de trabalhadores em educação, de formandos em educação e de grupos comunitários, destinados a uma parcela da população que é colocada em situação de desvantagem pela situação de pobreza que lhe é imposta.

Embora o movimento dos cursos pré-vestibulares populares tenha sido criado com base em ideais de confronto às desigualdades sociais, principalmente quando esta influi no acesso ao Ensino Superior no país, pode ser visto como um ambiente que vem atuando num processo de formação de professores, ainda que com suas limitações. Isto se dá pois muitos alunos das diversas Licenciaturas têm sua primeira experiência docente nestes cursos, estimulados pelo fato de que a maioria dos CPVP não exigem currículos atestando experiências anteriores.

Os alunos que buscam esta oportunidade, em geral, estão mais preocupados em adquirir uma experiência docente, em especial no que diz respeito ao contato com o falar em público. Minha experiência é prova disto, pois, além de ter me encantado com a proposta do curso, também estava buscando uma inserção na profissão docente. O Professor 2 também atesta este fato ao comentar que “*no ano passado eu não tinha muito esta preocupação, eram preocupações mais egoístas no sentido de ‘eu vou ser capaz de dar aula’*”.

Inclusive, posso me lembrar que, em uma oportunidade, foi votada a possibilidade de atuarmos com uma ou duas turmas. No primeiro ano que participei

da votação, apoiei a segunda proposta. Claro, assim teria mais espaço para atuar como professor: mais alunos, mais professores. De acordo com os relatos, compartilho esta situação com o Professor 3:

Uma coisa que nunca vou esquecer: uma reunião em que seria votado se seria melhor fazer duas turmas ou uma turma só. E eu tava preocupado com isto pois dependendo do número de turmas talvez eu não ministraria as aulas. Então, naquela ocasião, votei para duas turmas. (Professor 3)

Nós dois fizemos esta escolha pensando unicamente na nossa chance de ser professor naquele ano. Mesmo com os argumentos contrários de que, com uma única turma, poderíamos dar mais atenção aos alunos, conhecê-los pelo nome, entender e participar da sua história de vida, e ainda diminuiria a chance de uma possível falta de professores. Mas, naquele momento, isto pareceu não pesar para a maioria dos professores já que 90 alunos foram aceitos, divididos em duas turmas de 45 cada.

Entretanto, quanto mais fui participando do curso e entendendo suas práticas pedagógicas, seus ideais políticos e sociais quanto à inclusão, através de um processo educacional, de uma parcela da população alijada historicamente, comecei a modificar meu ponto de vista. Esta modificação se deu no sentido de aceitar e passar a me engajar com a proposta do curso. Por exemplo: votei para uma turma no ano seguinte, o que reforçou minhas crenças na educação como uma possível ação libertadora. Comecei a perceber a importância de um professor para a vida de um indivíduo, no que diz respeito, por exemplo, ao poder de formação de opinião. Além disto, fui comovido pelo crescimento pessoal que esta profissão permite pela experiência de convívio e troca com os alunos.

São estes alguns fatores que foram cruciais para que eu escolhesse orgulhosamente o caminho da Licenciatura. Esta relação afinada com o tema da educação – promovida em grande parte pelo Resgate – foi aquilo que, em qualquer momento de dúvidas e incertezas ao longo de minha graduação, manteve-me fiel à Universidade em busca do “canudo”. Lembro que em 2008 cheguei a trancar um semestre da faculdade pois me deparei com uma porção de questionamentos acerca da necessidade de uma formação no Ensino superior.

Hoje, pensando na minha retomada, posso dizer, entre calafrios e arrepios, que fui literalmente **resgatado** pelo apego, encantamento e, principalmente, pela

aposta e mergulho na idéia da educação como geradora de uma sociedade mais justa e democrática.

Esse mergulho a qual me refiro acima, muitas vezes, foi impulsionado por experiências que educadores e futuros educadores tiveram em seu processo de formação profissional e cultural. E uma destas experiências, que poderá proporcionar uma profundidade ainda maior, é ter tido contato com a chamada realidade educacional do país, que, no meu caso, pude senti-la através do CPVP Resgate durante estes cinco anos de convívio com o mais diverso corpo docente.

Somente tendo contato, estabelecendo relações e conhecendo a realidade da classe popular é que se pode identificar o desfavorecimento social e, então, criar formas de mobilização coletiva. Frente a isto, me vi como uma parte integrante da batalha e que jamais deveria abdicar deste histórico embate. Tomado pelo sentimento de luta conjunta, “desisti de desistir” da graduação, pois aprendi a enxergar o diploma de graduado como um meio de fortalecer este exército.

Não qualquer exército, tradicionalmente presente nos nossos imaginários, mas sim um exército que busque formar uma sociedade capaz de sair da caverna obscura de Platão ou capaz de evitar o rumo trágico abordado por Adorno (1986), ao temer um novo *Auschwitz*. Ou seja, o genocídio aqui não se refere apenas àquele ocorrido durante a Segunda Guerra Mundial, mas em especial ao genocídio cultural e intelectual cuja matriz situa-se nos perigosos caminhos marcados pela discriminação étnica, concentração de renda e elevada desigualdade social, presentes na sociedade brasileira desde os seus primórdios tempos de colônia portuguesa.

7 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CARVALHO, José Murilo. **Desenvolvimento de la Ciudadania en Brasil**. México: Fondo de Cultura Económica, 1995.

CASTORIADIS, Cornelius. **As encruzilhadas do labirinto 3: o mundo fragmentado**. Rio de Janeiro, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992

CAVALCANTI, Maria José. **Aprendizagem & Auto-estima**. 2003. 44 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia). Curso de Pedagogia. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, 2003.

CRUZ, Maria de Fátima. **Memórias de Leituras Literárias de Jovens e Adultos Alagoanhenses**. 2009. 197 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal da Bahia, Salvador, BA, 2009.

DALLARI, Dalmo. **Direitos Humanos e Cidadania**. São Paulo, São Paulo: Moderna, 1998.

DUBOC, Maria José; SANTOS, Solange Mary. Profissionalidade: saberes e autonomia docente. **Olhar de Professor** (Ponta Grossa), Ponta Grossa, v. 7, n. 002, p. 105-124, 2004.

DURKHEIM, Emile. **A Evolução Pedagógica**. Tradução: Bruno Charles Magne. Porto Alegre, Rio Grande do Sul: Artmed, 2002.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

GENTILI, P. (org.) **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. 2^ª ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1996.

GOHN, Maria da Gloria. **Teoria dos Movimentos Sociais: Paradigmas Clássicos e Contemporâneos**. São Paulo, São Paulo: Ed. Loyola, 1997.

LUDKE, M. e ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: Ed. Pedagógica e Universitária 1986.

MONTEIRO, Priscila. **PROCURAM-SE LEITORES: desafio para professores Literatura em formação**. 2010, Porto Alegre. Semana de Letras – Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

NASCIMENTO, Alexandre do. **Os Cursos Pré-Vestibulares Populares**. [Acesso em 19/10/2010]. Disponível em <http://www.alexandrenascimento.com>.

_____. **MOVIMENTOS SOCIAIS, EDUCAÇÃO E CIDADANIA**: Um Estudo sobre os Cursos Pré-Vestibulares Populares. 1999. 116 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, 1999.

NÓVOA, Antônio. **Profissão professor**. Lisboa, Portugal: Porto Editora, 1995.

OLIVEIRA, Elizabeth Serra. **Diferentes Sujeitos e Novas Abordagens da Educação Popular Urbana**. 2001. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ, 2001.

PERISSÉ, G. **Os sete pecados capitais e as virtudes da educação**. Rio de Janeiro: Editora Vieira & Lent, 2007.

PETRONI, Ana Paula; SOUZA, Vera Lúcia. VIGOTSKI E PAULO FREIRE: contribuições para a autonomia do professor. **Diálogo Educacional (Curitiba), Curitiba**, v. 9, n. 27, p. 351-361, 2009.

SANTOS, Milton. **As Cidades Mutiladas**. In: Preconceito. São Paulo, São Paulo: Secretaria da Justiça e da defesa da Cidadania do Estado de São Paulo, 1997.

SILVA, Aida Maria Monteiro. **ESCOLA PÚBLICA E A FORMAÇÃO DA CIDADANIA**: possibilidades e limites. 2000. 222 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, 2000.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

TOURAINE, Alain. **O que é Democracia?**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1996.