

## Sentidos atribuídos por professores à prática docente em um cursinho popular

Guilherme Faria Ribeiro<sup>1</sup>, Tales Vilela Santeiro<sup>2</sup>, Helena de Ornellas Sivieri Pereira<sup>3</sup>

### Resumo

Este estudo objetivou compreender os sentidos atribuídos por professores de um cursinho popular às suas experiências como formadores. Trata-se de um estudo descritivo, de abordagem qualitativa. Quinze professores participaram. Para a coleta dos dados, um roteiro de entrevista semidirigida foi aplicado individualmente. Os dados foram organizados pela análise temática de Braun e Clarke e analisados por autores da área. Foram identificadas três categorias temáticas: (a) o saber-fazer-docente na prática formadora do professor; (b) a educação popular na democratização do ensino; e (c) a relação educando-educador: aprender para ensinar. Como resultados, percebeu-se que os professores enfrentam dificuldades na didática em sala de aula e na efetivação da política de ação afirmativa diante da lógica de “aprovações”.

### Palavras-chave

Cursinho Popular. Formação Docente. Educação popular. Educação Inclusiva. Professores.

---

<sup>1</sup> Doutorando em Psicologia Clínica e Cultura na Universidade de Brasília, Brasil. E-mail: guilhermefariaribeiro@hotmail.com.

<sup>2</sup> Doutor em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas, São Paulo, Brasil; estágio pós-doutoral na Faculdade de Medicina de São José do Rio Preto, São Paulo, Brasil; professor associado da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Minas Gerais, Brasil; líder do Grupo de Pesquisa Clínica Psicanalítica: Brincar Aprender Pensar (UFTM/UFT/CNPq); membro do Grupo de Pesquisa Desenvolvimento Humano: Linguagens, Arte e Estética (Del'ARTES/UnB/CNPq). E-mail: talesanteiro@hotmail.com.

<sup>3</sup> Doutora em Psicologia pela Universidade de São Paulo, Brasil; estágios pós-doutoral na Universidade do Minho, Portugal, e na Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, Brasil; professora associada da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Minas Gerais, Brasil. E-mail: helena.pereira@uftm.edu.br.

## Meanings attributed to teaching practice in a popular preparatory course

Guilherme Faria Ribeiro<sup>4</sup>, Tales Vilela Santeiro<sup>5</sup>, Helena de Ornellas Sivieri Pereira<sup>6</sup>

### Abstract

This study aimed to understand the meanings attributed by teachers of a popular course to their experiences as trainers. This is a descriptive study with a qualitative approach. Fifteen teachers participated. For data collection, a semi-guided interview script was individually applied, organized by Braun and Clarke's thematic analysis, and analyzed by authors of the area. Three thematic categories were identified: (a) the teacher's know-how in the teacher's training practice; (b) popular education in the democratization of education; and (c) the relation student-educator: learning to teach. As a result, it was noticed that teachers face difficulties in classroom didactics and in the effectiveness of the affirmative action policy due to the logic of "approvals".

### Keywords

Popular Course. Teacher Training. Popular Education. Inclusive Education. Teachers.

---

<sup>4</sup> PhD student in Clinical Psychology and Culture, University of Brasília, Brazil. E-mail: guilhermefariaribeiro@hotmail.com.

<sup>5</sup> PhD in Psychology, Pontifical Catholic University of Campinas, State of São Paulo, Brazil; postdoctoral internship at the Faculty of Medicine of São José do Rio Preto, State of São Paulo, Brazil; associate professor, Federal University of Triângulo Mineiro, State of Minas Gerais, Brazil; leader of the Psychoanalytic Clinical Research Group: Play, Learn to Think (UFTM/UFT/CNPq); member of the Human Development Research Group: Languages, Art and Aesthetics (Del'ARTES/UnB/CNPq). E-mail: talesanteiro@hotmail.com.

<sup>6</sup> PhD in Psychology, University of São Paulo, Brazil; postdoctoral internships at the University of Minho, Portugal, and at the Federal University of São Carlos, State of São Paulo, Brazil; associate professor at the Federal University of Triângulo Mineiro, State of Minas Gerais, Brazil. E-mail: helena.pereira@uftm.edu.br.

## Introdução

No atual cenário neoliberal, marcado por escassez de empregos, têm sido acentuadas cobranças cada vez mais severas da parte de setores empregatícios por melhor qualificação da educação, por bons currículos e por especializações de pretendentes ao mercado. Diante dessa realidade, jovens se veem impelidos a desenvolver suas capacidades e competências. Com isso, vários deles têm procurado o Ensino Superior como forma de se inserir e manter-se em um trabalho digno. A educação superior tem se tornado, assim, um recurso fundamental para galgar melhorias socioeconômicas e de dignidade de vida, principalmente por jovens com condições socioeconômicas desfavorecidas (FIGUEIREDO; BARBOSA, 2015).

A universidade pública no Brasil ainda se mostra excludente, com poucas vagas e com processos seletivos concorridos, mesmo após o programa de Reestruturação e Expansão de Universidades Federais (REUNI) e a conseqüente criação de novas universidades e aumento no número de vagas. Essas vagas são disputadas por jovens de várias camadas socioeconômicas, porém, elas podem se tornar mais difíceis para aqueles que não tiveram um Ensino Médio de boa qualidade (BONALDI, 2018).

Objetivando a busca por ampliação das condições de acesso ao Ensino Superior, algumas Organizações Não Governamentais (ONG), igrejas e Diretórios Acadêmicos foram pioneiros em oferecer cursinhos preparatórios considerados populares, pois têm como foco atender às demandas de estudantes de camadas vulneráveis da sociedade. Tais iniciativas surgiram no ano de 1970 e ganharam força em 1990, quando os cursinhos populares deixaram de ser apenas oferecidos por ONGs e igrejas, passando a ser uma reivindicação social (WHITAKER, 2010).

Políticas de ações ditas afirmativas decorreram dessa movimentação sociocultural. Elas não são concessões dos governos federal e estadual, mas uma conquista proveniente de árduas lutas de movimentos sociais e de Diretórios Acadêmicos. Os cursinhos populares no Brasil, assim, são possibilidades colocadas a jovens que buscam ingresso no Ensino Superior e melhores condições de vida (SILVA; VIEIRA; CARDOSO; CAMPOS, 2015), especialmente aos de estratos populacionais historicamente desfavorecidos (negros, famílias de baixa renda, residentes de periferias, egressos de escolas públicas).

Um aspecto que difere as iniciativas de Cursinhos populares da iniciativa privada é que os primeiros costumam depender de voluntariados para cumprimento de atividades de ensino e de coordenações. Apesar de o trabalho do professor se mostrar fundamental nesse cenário, nota-se a quase ausência da literatura sobre eles: como eles pensam o cursinho, quais as motivações

para o trabalho voluntário, entre outros (ZAGO, 2009). Outra diferença é que os cursinhos populares, a partir de alguns autores (COSTA; GOMES, 2017; GROppo; OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2019; ZAGO, 2009), são compreendidos como movimentos sociais de iniciativas coletivas focados na educação popular, conceito chave da obra de Paulo Freire.

Pesquisas evidenciam algumas características comuns sobre os docentes que compõem os cursinhos populares (BONALDI, 2018; GROppo; OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2019; ZAGO, 2009). De forma geral, normalmente são jovens estudantes de universidades públicas que conseguiram superar a escolaridade dos pais e são egressos da rede pública de ensino. Além disso, a motivação elencada para atuarem em projetos de cursinho popular está principalmente vinculada às histórias de vida e à identificação social deles.

De acordo com Groppo *et al.* (2019), docentes compreendem que suas atuações também devem abarcar militância política, pois os projetos de cursinho popular pautam-se em conquistas coletivas que buscam a democratização por meio da educação popular. Outros, no entanto, nem sempre compreendem ou concordam com a proposta política dos cursinhos populares, e suas motivações podem ser diversas, como a experiência docente.

A educação popular em sua essência, segundo Paulo Freire (1996), não se constitui apenas como uma metodologia, mas como um princípio de trabalho, que deve estar inserido nos cursinhos populares como didática calcada na realidade e na leitura do mundo dos educandos. Dessa forma, conteúdos trabalhados devem se pautar na compreensão e na contextualização da vivência dos estudantes.

As vozes de professores inseridos nesses cenários e as nuances que envolvem o ser docente de projetos de cursinhos populares não têm sido destacadas na literatura da área (ZAGO, 2009). Em meio a desmontes de políticas públicas, que perpassaram o âmbito educacional nos últimos anos, pensar em pesquisas que evidenciam e fortalecem projetos voltados às necessidades das minorias deve ser priorizado. Nesse sentido, em consideração ao contexto apresentado, o objetivo deste estudo foi investigar e compreender sentidos atribuídos por professores de um cursinho popular sobre suas experiências como formadores de estudantes.

## **Método**

### ***Tipo de estudo***

Trata-se de um estudo descritivo, de corte transversal, amparado pela pesquisa qualitativa (BLEGER, 2007).

### ***Participantes***

A amostra foi estabelecida por conveniência. Quinze professores de um Cursinho de Educação popular (CEPO) participaram do estudo, totalizando 57% dos professores do projeto. Eles possuíam idades entre 19 e 31 anos (média = 23 anos), sendo sete do sexo feminino e oito do masculino.

Os participantes eram graduandos de cursos de Medicina (5), História (2), Engenharia Civil (2), Engenharia Química (1), Engenharia Mecânica (1), Terapia Ocupacional (1), Geografia (1) e Fisioterapia (1). Um deles era doutorando em Medicina (1). A média de atuação dos professores no CEPO era de 3,8 semestres. Para serem incluídos no estudo, os docentes deveriam ministrar aulas no CEPO há, no mínimo, seis meses. Critérios de exclusão não precisaram ser aplicados.

### ***Contexto de investigação***

O CEPO é ofertado por uma Instituição de Ensino Superior Pública (IESP) localizada em uma cidade de médio porte do interior de Minas Gerais. Ele se configura como projeto de extensão.

Estudantes de escolas públicas que já tenham terminado o Ensino Médio ou que ainda estejam finalizando o terceiro ano podem participar da seleção para ingresso no CEPO. São oferecidas 70 vagas a cada seleção de estudantes, sendo que, no ano de 2019, houve cerca de 600 inscritos.

Para o desenvolvimento do projeto, são selecionados, anualmente e por meio de Edital específico, acadêmicos dos diversos cursos de graduação e de pós-graduação da IESP para ocuparem os cargos de professores. Eles ministram aulas das diversas disciplinas do Ensino Médio. Além disso, a equipe do CEPO é composta por dois alunos, que são selecionados para a equipe de apoio, a gestão pedagógica/administrativa e a gestão de comunicação/eficiência de

processos, os quais são orientados pela coordenação do projeto e pela coordenação pedagógica.

### ***Recursos e técnicas utilizados***

Como recurso para execução da pesquisa e, conseqüentemente, para coleta dos dados, um roteiro de entrevista semidirigida foi utilizado. Por meio dele, foram abarcadas questões sobre: (a) os sentidos atribuídos em relação à vivência e à experiência no CEPO enquanto professores; (b) como os participantes compreendem os desafios e as potencialidades do CEPO; e (c) como eles percebem a relação com os estudantes.

### ***Procedimentos***

Após anuência dos responsáveis pelo CEPO, o primeiro autor contactou os participantes, oportunidade na qual a proposta da pesquisa foi apresentada e as dúvidas suscitadas puderam ser esclarecidas. Assim, as entrevistas eram agendadas, considerando a disponibilidade dos docentes.

Nos dias agendados, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido era apresentado antes do início das entrevistas, que eram realizadas em local acordado previamente com os participantes. As entrevistas foram individuais, gravadas em áudio e transcritas literalmente para análise. A duração média foi de 35 minutos cada.

### ***Análise de dados***

Os dados foram organizados pelos procedimentos de análise de conteúdo temático, preconizados por Braun e Clarke (2019). Por fim, a análise e a interpretação dos dados foram realizadas em diálogo com literatura específica da área, incluindo autores como Paulo Freire (1996), Whitaker (2010) e Zago (2009), entre outros.

### ***Considerações éticas***

Todos os procedimentos éticos para desenvolvimento da pesquisa com seres humanos foram seguidos, estando o estudo em conformidade com a Resolução 512/2016. O projeto foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da universidade de origem dos autores. Ao longo

do texto, por razões éticas, foram empregados nomes fictícios, a fim de garantir o anonimato dos participantes.

## **Resultados e Discussão**

A partir dos processos de entrevista e da aplicação do método de análise temática, três eixos temáticos foram ordenados: (1) experiências dos professores em suas atuações; (2) como os professores compreendem os desafios e as potencialidades do CEPO; e (3) relação professor-estudante a partir do olhar docente. Os itens apresentados serão ilustrados com trechos das entrevistas.

### ***A experiência docente na prática formadora do professor***

Em relação à experiência, os docentes apontaram quais motivações os levaram ao CEPO. Doze participantes responderam: ajudar as pessoas e devolver a oportunidade que tiveram (acesso à universidade). Esse tipo de afirmativa associava-se, em outras narrativas, à intenção de poderem passar adiante o conhecimento que obtiveram em suas formações, no intuito de possibilitar mudanças na vida dos estudantes por meio, principalmente, da aprovação deles em processos seletivos (vestibular/Enem). O participante Roberto ilustrou este aspecto: “Eu estou ali porque eu quero que as pessoas tenham conhecimento, pois o intuito delas é passar no vestibular, [...] eu estou ali para fazer isso acontecer”.

Maria Rita, por sua vez, além da motivação citada, acrescenta ter “[...] vontade de passar a experiência que eu tive do outro lado, como aluna, e eu queria ter essa experiência como professora para dar para alguém a mesma oportunidade que tive [...]”, referindo-se ao conhecimento que obteve por ter sido aluna de cursinho popular. Ela continua: “[...] foi por meio de um cursinho popular que eu ingressei na universidade”. Nessa direção, constata-se que a motivação inicial dos professores estaria atravessada por uma identificação pessoal deles com o alcance social do projeto. Isso nos diz sobre uma “missão” de “fazer acontecer” para promover maior acesso e ajudar os estudantes da camada popular (BONALDI, 2018; ZAGO, 2009).

Os outros participantes disseram que se motivam por uma busca de experiência para sua formação enquanto futuros professores, buscando melhorar suas didáticas, planos de ensino e atuação. Erasmo disse: “[...] por conta da questão profissional, porque eu vejo como grande experiência para mim enquanto professor, me fez rever práticas de ensino, algumas didáticas pedagógicas, experiências enriquecedoras que eu ainda não tinha vivenciado”.

De acordo com Zago (2009), os docentes percebem no projeto a oportunidade de aliar a experiência no magistério às exigências acadêmicas de estágio, além da busca de aprimoramento no manejo com os alunos, com os desafios em sala de aula e com a didática. Percebe-se que o intuito de ajudar as pessoas e a preocupação em se formar professores, como a didática e a prática de ensino, foram os principais motivos que os levaram ao Cursinho.

As primeiras motivações apresentadas reforçam um antigo debate das práticas pedagógicas de ensino: o que seria mais importante nesses cenários: passar ou transmitir o conteúdo? Entre os 15 participantes do estudo, apenas três estavam em formação docente e estudando questões pedagógicas sobre o ato de ensinar. De acordo com Cruz (2017), o que se espera de um professor, diante da responsabilidade de ensinar determinados conhecimentos a seus discentes, é que se questione não apenas sobre o que ele próprio sabe acerca desse conhecimento (conteúdo), mas, acima de tudo, sobre a forma de agir pedagogicamente (ensinar) para que seus estudantes desenvolvam sua própria compreensão desse conteúdo. Esse movimento de reflexão, que envolve a tomada de decisão sobre como ensinar, é denominado raciocínio pedagógico, e integra o processo ensino-aprendizagem, objeto da didática, reforçando a ideia de que os saberes mobilizados pelo professor, ainda que de fontes diferentes, articulam-se com a própria didática.

Para ensinar, o professor precisa acionar sua base de conhecimento, a fim de fazer escolhas e de desenvolver ações visando promover a aprendizagem dos discentes. Logo, ensinar é um processo contínuo que requer escolhas bem fundamentadas. Dessa forma, conteúdo e ensino devem estar articulados, pois um depende do outro, e a forma de transmitir o conteúdo deve ser feita a partir de escolhas assertivas que dialoguem melhor com cada tipo de estudante (CRUZ, 2017).

Nesse sentido, mesmo que a motivação dos participantes seja transmitir o conteúdo para ajudar os discentes, podemos pressupor, pelas narrativas estudadas, que o modo de transmissão que eles usam pode ser apenas o seu (a forma como ele aprendeu), um modo único, podendo não ser o adequado para os outros a quem eles procuram ensinar. Tal modo pode ser eficiente do ponto de vista didático-pedagógico para alguns, mas, para outros, não. Nesse sentido, muitas dificuldades podem ser encontradas no ato de ensinar.

As motivações elencadas também possuíam relação direta com os episódios mais significativos que os participantes vivenciaram nessa experiência de serem professores. As narrativas giraram em torno de uma satisfação deles ao verem aprovações em processos seletivos, momento no qual eles podem perceber que o trabalho exercido tem efeitos positivos



na vida dos alunos: “[...] o melhor para mim é ver gente do Cursinho [...] lá dentro, quando você encontra com ele no corredor [da IESP]” (Sandra).

Nessa direção, alguns episódios de reconhecimento dos estudantes sobre o trabalho que os professores do CEPO desempenham foram citados. Os participantes constataram que muitos alunos chegam ao Cursinho sem muita base de conteúdo e desacreditados sobre a possibilidade de conseguirem passar em processos seletivos, apresentando várias dificuldades para permanecerem no projeto e demonstrando um cansaço excessivo em alguns momentos.

Fatores como esses, que envolvem o perfil do estudante do CEPO, contribuem para que os docentes tenham que cuidar dessas questões na relação com o estudante, incentivando-os e auxiliando-os na preparação. Todas essas situações permeiam as motivações dos professores em continuar atuando no Cursinho, mas, também, dizem respeito a nuances presentes na relação que eles estabelecem com os jovens, fator que será discutido na categoria 3, que tratará da relação do professor com o estudante.

Em consonância à dificuldade elencada pelos participantes, para ajudar os estudantes a se manterem motivados, eles enfocaram preocupações com o modo de transmissão de suas disciplinas e com os manejos em sala de aula, o que possibilita discutir a questão voltada a se eles se percebem, de fato, como formadores. De forma geral, os professores relataram compreender suas atuações para além de passar conteúdos, mas visualizavam, no encontro com o estudante, uma possibilidade de passar vivências e experiências de vida.

Os participantes também contemplaram clareza em seus depoimentos quanto a compromissos educacionais mais abrangentes, portanto: “[...] a profissão de professor, ela trabalha nessa questão de formação e eu falo em diversos sentidos, caráter pessoal, crescimento educacional, possibilitando outra visão para que eles possam analisar realmente a sociedade” (Erasmus). Ivan também afirma: “A educação é base de tudo para formação de um cidadão, não só simplesmente da pessoa entrar no vestibular, mas de formar cidadão, senso crítico, pensamento crítico em relação aos nossos governantes”.

O participante Carlos atenta sobre um movimento dialético de o professor também aprender com o aluno: “[...] assim, não é nem formador, né? Eu acho que formador tem uma certa prepotência, é mais no sentido de ajudar mesmo, né? De estar ali, porque eles também estão me formando, é um peso igual para os dois lados”. Essas ideias podem ser articuladas às de Paulo Freire (1996) e ao saber-fazer-docente. Para ele, o saber-fazer-docente deve-se apoiar e entrelaçar-se em várias questões que tragam o diálogo entre professor e estudante como central à relação, instituindo uma de suas principais ideias de que não há docência sem discência. Compreender-se como formador, pela perspectiva de Freire, não é transferir

conhecimento, mas criar possibilidades para sua construção, pois o formando é sujeito, e não objeto, na produção de saber. Portanto, “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (FREIRE, 1996, p. 12).

Os professores trouxeram em seus depoimentos dificuldades que também estão atravessadas pelo fazer docente. Elas estão relacionadas, principalmente, com a questão da didática. Ivan disse: “[...] grande dificuldade, além de você passar um conteúdo, é tentar ensinar de uma maneira que o aluno fique envolvido na aula, a questão de você saber lidar com as pessoas, né?”. Roberto, por seu turno, relata: “maior dificuldade foi trazer um clima propício para aula, os alunos gostam de uma aula dinâmica que o professor traz aquilo do dia a dia, [...] que ele traga o aluno para participar da aula”.

Ressalta-se que as expressões dos participantes Ivan, Carlos e Roberto foram as únicas que demonstraram preocupação com aspectos didáticos, e não só com o conteúdo. Os participantes em questão são os que cursavam graduações em licenciatura e estavam envolvidos em práticas e estudos pedagógicos já discutidos acima.

Quando se contempla a dificuldade dos professores em tornar seus ensinamentos mais didáticos, pode-se trazer à discussão a importância em se aproximar o conteúdo ministrado à realidade dos jovens, a fim de que eles possam se interessar mais pelas aulas. Desse modo, é pertinente refletir como essas aulas estão sendo planejadas: se somente pela via conteudista, ou seja, de memorização e repetição, no sentido de ser um modo de educação bancária; ou se há preocupação em trazer as realidades dos estudantes nessa construção do saber.

A didática de Freire (1996) sustenta-se por três bases: a realidade concreta do educando, do educador, da escola e do momento social em que se vive; o diálogo como método de libertação, que deve acontecer entre o educando e o educador; e a politicidade do ato educativo, ou seja, todo ato pedagógico é um ato político. Todos esses fatores são importantes na construção de atos transformadores. Ainda que essa discussão esteja alocada neste Eixo Temático, que aborda o olhar do professor sobre a sua atuação como formador, não se pode negar que falar sobre didática em Freire é incluir a relação com o aluno, que é dialógica e íntima entre educando e educador.

Nesse sentido, Freire (1996) é incisivo sobre o “pensar certo” ao colocar para o professor e para a escola o dever de não só respeitarem os saberes com que os educandos chegam à escola – sobretudo os das classes populares, que são socialmente construídos na prática comunitária –, mas, também, discutir com os alunos a experiência desse saber com o ensino dos conteúdos. Por que não discutir com os alunos a realidade concreta em que vivem, associando à disciplina

cujo conteúdo se ensina? Por que não estabelecer uma necessária “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como sujeitos?

Essa discussão vai ao encontro de uma crítica feita por Whitaker (2010) sobre o sistema de preparação de jovens para os vestibulares, que, para a autora, acaba sendo constituído por práticas e metodologias de ensino antipedagógicas, voltadas à pura e simples memorização e repetição de fórmulas, sem espaço para debates, críticas, reflexões a respeito do pensamento e sem preocupações com a aprendizagem do aluno. As ações pedagógicas dos cursinhos, portanto, na visão dela e de estudiosos que se inspiram no pensamento de Paulo Freire, devem objetivar promover descobertas, senso crítico e curiosidades, a fim de gerar questionamentos e processos de verdadeiras aprendizagens.

Diante de todos os relatos, percebe-se que a atuação como professor é extremamente desafiadora. Os participantes compreendem o cursinho popular como uma ferramenta de acesso ao Ensino Superior e ressaltam a importância de gerar reflexões nos estudantes que vão além do conteúdo das provas de “vestibulares”, o que, para alguns, torna-os formadores, e não somente transmissores. Contudo, eles parecem apresentar preocupação e dificuldade com a didática, a fim de aproximar a teoria da prática, que, na visão freiriana, dá-se pela incorporação da realidade discente aos conteúdos ministrados, buscando reflexões e, conseqüentemente, transformações na vida dos estudantes.

Tal visão pode ser uma possibilidade para que o professor crie estratégias melhores no ato de ensinar, articulando conteúdo e ensino, já que ele poderá se aproximar da forma como cada estudante aprende, sem se basear apenas na sua própria. Assim, ele fará escolhas melhores, mais assertivas e bem fundamentadas do ponto de vista didático-pedagógico. Todavia, pensar a educação do CEPO como possibilidade de se alcançar a educação popular apresenta-se como fundamental para se manter vivos os sonhos e as utopias sobre uma educação mais igualitária, transformadora e promotora de autonomia.

### ***A educação popular na democratização do ensino***

Esse eixo foi criado a fim de evidenciar percepções dos professores sobre o projeto no que tange as potencialidades e as dificuldades desse contexto, compreendendo que essas vivências possibilitam criar e articular estratégias de fortalecimento do que é bem avaliado, assim como estratégias que possam gerar mudanças necessárias para alcançar melhorias em políticas públicas de ação afirmativa e de educação popular das quais o CEPO faz parte.

Inicialmente, os aspectos positivos citados foram: estrutura adequada, salas com ar-condicionado para melhor acomodar os alunos; presença de profissional da pedagogia, que oferta apoio pedagógico aos docentes; número de aprovações, que chega a contabilizar 35% dos alunos, segundo a coordenação do serviço; os alunos serem comprometidos; união dos professores e o fato de eles serem motivados e engajados com o projeto; entre outros.

Por unanimidade, os professores trouxeram que o aspecto mais positivo – e que justifica, inclusive, a relevância do projeto – é o fato de ele conseguir dar acesso à camada popular da sociedade ao Ensino Superior, ofertando preparo acessível para processos seletivos, tal como detalhado nas narrativas: “[...] a população sabe hoje que existe um cursinho de educação popular, o pobre não está mais desamparado, [...] você está entendendo?” (Jorge). Nessa direção, Carlos acentuou: “[...] o Cursinho consegue cumprir com a proposta de caráter social, trazer a população aqui para dentro”.

A respeito dos aspectos negativos, um dos pontos mais destacados nos relatos foram os professores não notarem muito estreitamento da relação entre universidade e cursinho. Parece haver, nas narrativas, certa falta de credibilidade da universidade com o projeto, o que gera entraves com a aquisição de espaços maiores para ministrar as aulas e com a criação de novas turmas para tentar ofertar maior número de vagas no processo de seleção, buscando ampliar oportunidades de participar do cursinho.

Nesse sentido, o professor Erasmo relata: “[...] a universidade não dá muita credibilidade para o nosso cursinho, falta um olhar diferenciado da grande possibilidade que o cursinho é”. Jorge também diz que “a falta de reconhecimento do próprio projeto, eu só não comprei briga com a reitora, porque não vi ela, o dia que eu vê-la, vou falar para ela, ‘a senhora sabe que existe um cursinho popular?’”.

Como anteriormente mencionado, o cursinho popular é de grande relevância para uma maior democratização do acesso ao Ensino Superior e, conseqüentemente, permite maior presença de camadas populares na universidade. Sendo assim, a política de ação afirmativa deve ser a todo tempo reafirmada por meio da valorização dos seus efeitos (COSTA; GOMES, 2017). Percebe-se, então, que o projeto e a universidade não desfrutam de uma boa articulação entre si, conforme narrado pelos participantes, como sendo fruto de toda uma política acadêmica sobre a universalização da Educação Superior. Esse fator, como destacado por estudo de Costa e Gomes (2017), pode enfraquecer a luta desses projetos por não terem constituída uma rede de articulação fortalecida.

Os professores do cursinho dizem se sentir sem apoio e sozinhos dentro da universidade, relatando não notar movimentos de coordenadores e reitoria para que se efetivem mudanças e

melhorias no projeto. O professor Jorge relata que o cursinho já esteve prestes a encerrar seu trabalho, mas conseguiram, por meio do apoio de alguns graduandos que fazem parte do projeto, reverter esse quadro. Ele disse: “[...] o que acontece é... que não podia fechar, nunca pode fechar, se você não está contra o sistema, o sistema vai te engolir” (Jorge).

Desse modo, essa desarticulação pode ser compreendida a partir do relato do participante Carlos apresentada a seguir, a qual expõe que, tanto no cursinho quanto na própria universidade, não parece haver uma cultura voltada para a consolidação de uma educação popular e democratização do ensino:

É por isso que o projeto de educação não faz sentido, porque o que eles exigem não faz sentido para essas pessoas que estão aqui. O que está exigindo aqui não faz parte da realidade dele, o que essa pessoa tem acesso lá, não tem aqui. Não vamos conseguir uma universidade popular apenas aumentando o número de vagas, não é isso o princípio (Carlos).

No que tange os projetos de cursinho, Costa e Gomes (2017) afirmam que eles podem ser populares enquanto voltados às classes populares e/ou enquanto cursos freirianos, ou seja, que buscam atuar na perspectiva da educação popular, crítica e libertadora. Percebe-se, portanto, que a efetivação da educação popular vai além da inclusão da camada popular no Ensino Superior, na direção da democratização do ensino. Ela exige críticas e contestações às estruturas políticas favorecedoras da desigualdade social.

Outras dificuldades do projeto também foram mencionadas pelos participantes. Carlos levanta questionamentos a respeito do processo seletivo do cursinho, ao trazer: “[...] acho que já começa com o processo seletivo, sabe? Então, a gente fala da concepção de educação que a gente tem, o processo seletivo já dá a concepção de algo, né? [...] de uma ideia de aceite”. Além disso, alguns professores ressaltam o alto índice de evasão dos estudantes: “hoje, é a evasão. [...] Na data de hoje, por exemplo, descobri que a gente está com menos de 50 presentes, comecei com 70. Tem alguma coisa errada” (Elba). O professor Ivan disse: “[...] muitos alunos saem devido a problemas particulares, moram em bairros periféricos, não têm ônibus para voltar à noite, a gente perde muitos alunos”.

Direcionar o olhar para os motivos que levam ao alto número de evasões se faz fundamental na busca pela valorização da política e pelo cuidado das necessidades dos estudantes. A ausência da educação popular pode vir a naturalizar e a individualizar as dificuldades que os estudantes apresentam, gerando uma desarticulação do projeto com o estudante, o que pode acarretar a não permanência do jovem no cursinho. Nessa perspectiva,

inclusive, vale destacar a importância de maior sinergia entre curso popular e universidade, para que não só o ingresso, mas a permanência dos aprendizes na graduação seja profícua.

Há várias razões ligadas à evasão, pois muitos dos estudantes são trabalhadores (BONALDI, 2018), o que acarreta dificuldades para conciliar trabalho e estudo em termos de horário e de disposição física. Além disso, boa parte dos alunos vive em condições precárias, o que pode incluir a pobreza, o desemprego, a falta de recursos financeiros que garantam a locomoção e problemas familiares inesperados, evidenciando que pode se tratar de um estudante com necessidades muito básicas em seu cotidiano (BONALDI, 2018; GROppo *et al.*, 2019). O levantamento desses motivos faz-se necessário, portanto, para possibilitar ao Cursinho criar estratégias que busquem uma maior permanência do estudante no projeto.

Afinal, percebe-se que todos os pontos elencados tratam da pouca articulação de fazeres coletivos e solidários entre todos os atores que compõem a política, acarretando um não fortalecimento do projeto também na cultura acadêmica. Segundo Groppo *et al.* (2019), na tentativa de um fazer interdisciplinar nos cursinhos populares, é necessário articular saber, informação, experiência, meio ambiente, comunidade, interseccionalidade, entre outros. Nota-se que existe uma desarticulação, um distanciamento e uma falta de apoio da universidade para o Cursinho, assim como uma falta de articulação entre o projeto e a realidade dos estudantes e a comunidade.

Construir a educação popular, que visa à formação dos sujeitos com conhecimento e consciência cidadã, pode ser uma importante estratégia de construção coletiva e de participação popular para o redirecionamento do CEPO, melhorando o diálogo entre universidade e projeto, e desse com a comunidade, objetivando trabalhar, além das aprovações, as necessidades populares para a emancipação discente e a afirmação do projeto.

### ***Relação educando-educador: aprender para ensinar***

A relação com os alunos possibilitou levar as dificuldades que esses estudantes enfrentam no cotidiano escolar ao conhecimento dos professores. Nesse sentido, os participantes assinalaram em seus depoimentos aspectos sobre a rotina cansativa que eles possuem, devido aos vários momentos em que alunos apresentavam cansaço durante as aulas: “eu sentia muitos ali pescando, cochilando, mas era por necessidade, não era porque o aluno estava com preguiça; às vezes, o aluno estava de fato num cansaço extremo e ele não estava conseguindo sequer se manter acordado” (Roberto). Essa dificuldade observada pelos docentes gerava neles preocupação e estratégias para driblar esse cansaço. Pode-se notar, portanto, que

há preocupação dos participantes em relação ao bem-estar dos estudantes, o que vai ao encontro do que Zago (2009) debate sobre esses profissionais levarem em conta observações cotidianas referentes a um quadro social desprivilegiado e à rotina exaustiva de estudos.

Além das dificuldades anteriormente mencionadas, segundo os professores, os alunos também acabam tendo que enfrentar a precariedade do Ensino Médio público; a ampla concorrência tanto no ingresso no CEPO quanto na universidade; o risco de sofrerem violência no retorno para casa; os aspectos psicológicos, como a pressão do estudante para passar no vestibular; entre outros aspectos, sendo alguns deles evidenciados em estudos como os de Bonaldi (2018) e Zago (2009).

Um dos maiores problemas enfrentados por estudantes reside na qualidade do ensino público, do qual grande parte depende para prosseguir sua escolaridade. Mesmo com a ampliação de vagas no Ensino Médio e Fundamental, a baixa qualidade não foi resolvida. Os efeitos disso podem aparecer com toda força nos primeiros anos de cursinho e na escolha do curso superior. As lacunas deixadas na formação precedente marcam profundamente a vida acadêmica do estudante e tendem a desviar seus sonhos em relação à profissão desejada (ZAGO, 2009).

Ademais, os participantes citaram, em unanimidade, que a relação com o estudante do cursinho é permeada por bons afetos, e que o contato muitas vezes extrapolava o ambiente de sala de aula, fazendo com que professores e alunos pudessem dialogar sobre outros assuntos, possibilitando que o docente fizesse, em alguns momentos, orientações sobre a vida.

Alguns relatos ilustram esses movimentos de aproximação afetiva e relacional, como Erasmo disse: “[...] eu vejo ela como fundamental, além dos vínculos de amizade que a gente cria, se aproximar cada vez mais deles é enxergar esses alunos enquanto seres humanos, enquanto ser social”. Alceu, por sua vez, afirma: “somos todos estudantes, todo mundo na mesma, tento ser o mais próximo possível”.

Algumas narrativas evidenciam que, pelo fato de ambos estarem em momentos estudantis, embora distintos, há, nas experiências, similaridades que corroboram para que o diálogo possa ser mais aproximado. Em contrapartida, o depoimento de Erasmo contempla algo importante sobre a relação professor-aluno e, novamente, sobre a didática, como mencionado na primeira categoria. A partir dessa relação, traz-se à reflexão que a aproximação educando-educador pode não estar sendo priorizada na construção dos conteúdos curriculares que os professores precisam seguir para alcançar bons resultados em processos seletivos:

Essa aproximação é muito boa e nos gera oportunidades incríveis de ter outras perspectivas, outro olhar de educador, para quebrar a barreira professor-aluno e poder rever nossas práticas, nossas atitudes, nossas metodologias em sala de aula, que nos aproxima mais da realidade deles, na qual a gente muitas vezes não tem por não poder usá-las (Erasmus).

Nesse sentido, cabe perguntar: por que essa aproximação com a realidade do estudante não pode amparar os conteúdos didáticos dentro de sala, já que ela poderia dizer a respeito da educação popular (democrática), a qual foi discutida nas categorias anteriores, a fim de gerar mudanças da cultura da universidade, em busca de uma maior democratização do ensino?

Para Freire (1996), a proximidade dessa relação pauta a didática do ensino popular, que cria abertura para falar daquilo que é vivenciado pelos educandos, tal como: o porquê eles se sentem tão cansados; o porquê da dificuldade em irem às aulas; o porquê de eles evadirem do projeto; entre outros aspectos que estão diretamente atravessados na construção de saberes em sala de aula. Essa relação, na visão freiriana, é vista como do-discência, característica fundamental para o exercício da docência.

A do-discência é construída a partir de um diálogo democrático – o professor escuta o aluno, instigando-o a curiosidade sobre aspectos sociais que dizem a respeito da vida do discente. Nesse caminhar, os dois constroem os rumos que tomarão para que algo se produza entre eles, gerando um aprendizado de ambos. Já a posição conteudista, que, muitas vezes, é a cabível em cenários de cursinhos que visam aprovações em processos seletivos, é aquela na qual a relação do professor é hierarquizada, provida de saber, e o conteúdo deve ser repassado, pois ele é regra (FREIRE, 1996). O que não se sabe ao certo é se esse conteúdo é aprendido pelos discentes. Mesmo que haja uma cobrança sobre os professores para concluir o conteúdo, não se obteve informações sobre a aprendizagem dos estudantes.

Outra realidade que dificulta o alcance de uma postura freiriana e que, muitas vezes, é confundida com a educação popular, ocorre quando “meu papel como professor, ao ensinar o conteúdo A ou B, não é apenas o de me esforçar para, com clareza máxima, descrever a substantividade do conteúdo para que o aluno o fixe” (FREIRE, 1996, p. 46). Esse modo de ser claro e de tentar passar uma boa didática usando conteúdos prontos, transferindo-os com clareza, confunde-se com essa relação próxima que os participantes evidenciaram. No caso, a proximidade parece se estabelecer mais entre aluno e conteúdo: o professor, que sabe do conteúdo, busca recursos infundáveis para que o estudante memorize, aprenda e entenda a partir do seu ponto de vista, ignorando o ponto de vista do estudante, que, inclusive, pode ser diferente do ponto de vista do professor.



A docência tem que ser permeada por uma convivência amorosa com os alunos na postura curiosa e aberta que assume, promovendo autonomia. Para ensinar, portanto, precisa haver, entre outros aspectos, o saber escutar e a disponibilidade ao diálogo. Nesse sentido, a dialogicidade verdadeira se faz presente, na qual os sujeitos dialógicos aprendem e crescem na diferença, sobretudo no respeito a ela, pautando-se na ideia de seres inacabados e no tornar-se predominantemente éticos (FREIRE, 1996).

Nessa direção, o professor Carlos traz um discurso específico com os alunos sobre o modo de diálogo que ele adotou levando em conta essa autonomia:

Os espaços para gente se comunicar são bem restritos, então, se eu transformar minha sala de aula em espaço de disputa de ego, eles não vão entender a lógica de construir a ideia, né? Que a ideia de educação é bem isso, é de construir uma ideia em conjunto, deixo bem claro que a opinião deles valem também. Então é isso! (Carlos).

Constata-se, por fim, que a relação professor-aluno, conforme narrada pelos participantes, é guiada por aproximações que parecem trazer benefícios à prática docente. Isso possibilita aos professores perceberem as diversas dificuldades que os discentes enfrentam no processo de preparo para o “vestibular”. Porém, como já discutido, a possibilidade de haver uma educação popular e democrática exige uma mudança maior.

Além disso, essa dificuldade constante para compreensão do processo educacional como emancipador e popular, como debatido por Paulo Freire, faz com que passe a imperar um certo individualismo nas relações no âmbito do CEPO. Tal individualismo é presenciado em três frentes, que parecem ser retroalimentadas: na vida dos alunos, que precisam, muitas vezes, responsabilizar-se sozinhos pelas próprias decisões; na vida do docente, que precisa responder sozinho pela forma de transmissão; e, por fim, na universidade, que pouco consegue operar próxima à voz da comunidade, ecoando uma educação que não vai ao encontro da pluralidade e das necessidades reais da comunidade.

### **Considerações finais**

Os depoimentos dos participantes demonstram que eles acreditavam no projeto de cursinho popular, pois compreendiam que ele cumpre a proposta de incluir estudantes de camadas populares na universidade. Porém, os participantes notavam pouca articulação e estreitamento na relação entre CEPO e universidade, o que fragilizava as políticas de ação afirmativa e de educação popular. Todos esses aspectos institucionais interferem diretamente

na prática docente, produzindo dificuldades para os professores. Contudo, de forma geral, eles relataram experiências subjetivas motivadoras para ingressarem e permanecerem no CEPO, tais como a oportunidade de ajudar os estudantes e a aquisição de prática como parte do processo formativo universitário.

Os participantes se perceberam como formadores, trazendo à tona a proximidade da relação que possuem com os estudantes. Entretanto, contaram-nos as dificuldades no que tange as questões didático-pedagógicas. Nesse sentido, a aproximação da relação professor-aluno parecia não ser uma ferramenta útil na elaboração de aulas e na organização dos planos pedagógicos, pois pouco priorizavam a realidade de vida dos estudantes nessa transmissão de conteúdo, o que choca com concepções didático-pedagógicas focadas na educação popular.

Observamos que a prática docente dos participantes se constituía em uma tarefa árdua e desafiadora frente à lógica imposta pelo sistema de “aprovação”. Todavia, pensar a educação do CEPO como mediadora para o alcance da educação popular apresentava-se como recurso fundamental para haver a efetiva democratização do Ensino Superior e o respectivo questionamento sobre a estrutura sociocultural e política que favorece a desigualdade social, causadora, inclusive, do abismo entre a comunidade e o Ensino Superior.

Além disso, a educação popular foi demonstrada nos depoimentos produzidos como fundamental para o enfrentamento a vários desafios que o projeto do CEPO possui, tal como a evasão. A via que ela representa pode, afinal, possibilitar rupturas no campo da naturalização e da individualização das dificuldades que os estudantes apresentam em suas trajetórias educacionais.

Embora este relato contemple como limitação o fato de ter acompanhado professores de um único projeto de cursinho popular, ao levar em consideração a dificuldade de encontrarmos estudos que evidenciem as vozes desses trabalhadores, esperamos que ele contribua para a ampliação da visibilidade do cenário da educação nessas instituições, bem como possa ser utilizado como recurso para auxiliar processos de reflexão quando processos de desmonte de políticas públicas estiverem em foco. Cabe ressaltar que as análises se pautaram por um viés freiriano, que se debruça em metodologias particulares e próprias desse campo (educação popular), não excluindo demais possibilidades de se dedicar a esse contexto de pesquisa a partir de outros referenciais teóricos.

Este estudo não teve como objetivo a avaliação do projeto do CEPO. Porém, as vivências e as experiências sobre a prática dos docentes que dele participaram estão diretamente atravessadas no modo pelo qual o CEPO está instituído. Além de buscar evidenciar as experiências e os olhares dos professores sobre suas atuações por uma via indireta, este estudo

buscou auxiliar na construção de reflexões e nas possíveis reformulações para o CEPO, assim como contribuir para estudos que buscarão compreender o processo de preparação do estudante para o ingresso no Ensino Superior.

## Referências

- BLEGER, J. **Temas de psicologia**: entrevista e grupos. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- BONALDI, E. V. Tentando “chegar lá”: as experiências de jovens de um cursinho popular. **Tempo Social**, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 259-282, 2018. DOI 10.11606/0103-2070.ts.2018.119387. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ts/article/view/119387/138701>. Acesso em: 10 jan. 2022.
- BRAUN, V.; CLARKE, V. Reflecting on reflexive thematic analysis. **Qualitative Research in Sport, Exercise and Health**, London, v. 11, n. 4, p. 589-597, 2019. DOI 10.1080/2159676X.2019.1628806. Disponível em: <https://uwe-repository.worktribe.com/output/1493232/reflecting-on-reflexive-thematic-analysis>. Acesso em: 10 jan. 2022.
- COSTA, A. R.; GOMES, T. F. Contribuições da obra de Paulo Freire nos encontros de cursos pré-universitários populares: redes de indignação e esperança. **Revista de Educação Popular**, Uberlândia, v. 16, n. 2, p. 137-151, 2017. DOI 10.14393/REP\_v16n22017\_rel01. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/view/37837/pdf>. Acesso em: 10 jan. 2022.
- CRUZ, G. B. Didática e docência no ensino superior. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 98, n. 250, p. 672-689, set./dez. 2017. DOI 10.24109/2176-6681.rbep.98i250.2931. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/9J9NMWBdXffJfkhsRqfycLJ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 17 nov. 2022.
- FIGUEIREDO, V. C. N.; BARBOSA, A. V. Escolha e perspectiva profissional de alunos de um cursinho preparatório popular. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, Florianópolis, v. 16, n. 2, p. 173-183, 2015. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S167933902015000200008&lng=pt&tlng=pt](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S167933902015000200008&lng=pt&tlng=pt). Acesso em: 10 jan. 2022.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GROPPO, L. A.; OLIVEIRA, A. R. G.; OLIVEIRA, F. M. Cursinho popular por estudantes da universidade: práticas político-pedagógicas e formação docente. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 24, p. 1-24, 2019. DOI 10.1590/s1413-24782019240031. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/WCL98kd9VJkHktFSTKwxcMP/?lang=pt>. Acesso em: 10 jan. 2022.
- SILVA, C. D. *et al.* Orientação profissional em cursinhos populares: uma revisão acerca dos estudos brasileiros. **Revista Sul-Americana de Psicologia**, Santiago, v. 1, n. 3, p. 138-155,

2015. Disponível em: <http://ediciones.ucsh.cl/ojs/index.php/RSAP/article/view/1755>. Acesso em: 10 jan. 2022.

WHITAKER, D. C. A. Da invenção do vestibular aos cursinhos populares: um desafio para a orientação profissional. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, São Paulo, v. 11, n. 2, p. 289-297, 2010. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/125179>. Acesso em: 10 jan. 2022.

ZAGO, N. Pré-vestibular popular e trabalho docente: caracterização social e mobilização. **Revista Contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 8, p. 1-22, 2009. DOI 10.20500/rce.v4i8.1585. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/1585/1433>. Acesso em: 27 maio 2022.

Submetido em 18 de novembro de 2022.

Aprovado em 10 de janeiro de 2023.