



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



Diferentes aprendizagens na perspectiva de alunos de um Curso Pré-Vestibular Comunitário

Juliana Cristina Perlotti Piunti

SÃO CARLOS
2009



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



Diferentes aprendizagens na perspectiva de alunos de um Curso Pré-Vestibular Comunitário

Juliana Cristina Perlotti Piunti

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação, sob orientação da Profa. Dra. Rosa M. M. Anunciato Oliveira.

SÃO CARLOS
2009

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da
Biblioteca Comunitária da UFSCar**

P693da

Piunti, Juliana Cristina Perlotti.

Diferentes aprendizagens na perspectiva de alunos de um curso pré-vestibular comunitário / Juliana Cristina Perlotti Piunti. -- São Carlos : UFSCar, 2009.

116 f.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2009.

1. Educação. 2. Ensino - aprendizagem. 3. Socialização.
4. Curso pré-vestibular popular. I. Título.

CDD: 370 (20^a)

BANCA EXAMINADORA

Profª Drª Rosa Maria Moraes Anunciato de Oliveira

Profª Drª Margareth Brandini Park

Profª Drª Roseli Rodrigues de Mello

Anunciato
Margareth Brandini Park
Roseli Rodrigues de Mello

Dedico este trabalho aos estudantes do Curso
Pré-Vestibular Prodam, jovens e adultos que
muito me ensinaram.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, em primeiro lugar, à coordenação, alunos e ex-alunos do Curso Pré-Vestibular Prodam, pela possibilidade de realização da pesquisa e, conseqüentemente, deste trabalho.

À minha orientadora, Profa. Dra. Rosa Maria Moraes Anunciato Oliveira, pela amizade, paciência e confiança em minha capacidade de realização do mestrado.

À Profa. Dra. Roseli Mello e à Profa. Dra. Margareth Park, mulheres que admiro e que ofereceram sugestões e contribuições muito valiosas a este trabalho.

Aos funcionários, professores e colegas do PPGE, pelo apoio, ao longo dos difíceis anos de mestrado.

À todas minhas ex-professoras e professores que me ensinaram a ler, escrever e compreender um pouquinho mais este complicado mundo em que vivemos.

Às minhas amigas, praticamente irmãs, Beatriz, Talita e Cecília, pelos maravilhosos e inesquecíveis momentos em São Carlos.

À minha grande família, entre tios, tias, primos, primas, que sempre se mostraram presentes nas dificuldades e alegrias durante toda minha vida. Em especial, às minhas avós Antônia e Djanira, exemplos de alegria e fé.

Ao Matheus, meu grande amor, amigo e companheiro, que ficou ao meu lado nos momentos de angústia e ansiedade, e que sempre me faz sorrir.

Aos meus irmãos Ana Paula e Rafael, por vivenciarmos tantas brincadeiras, emoções e sentimentos. Distante, penso sempre em vocês com muito carinho.

Aos meus queridos pais, José e Maria de Lourdes, pelo apoio incondicional. Meu amor por vocês não se traduziria em palavras neste momento.

Agradeço a Deus por todas estas pessoas que fazem parte da minha vida, e por me dar força nos momentos em que parecemos estar sós.

RESUMO

A pesquisa, da qual se originou este trabalho, foi realizada no Curso Pré-Vestibular Comunitário Prodam, na cidade de São Carlos – SP. A questão de pesquisa “na visão dos alunos, quais são as aprendizagens envolvidas no Cursinho Prodam?”, partiu do pressuposto de que nos Cursinhos Pré-Vestibulares Populares são desencadeados diversos processos educativos, assim nosso objetivo geral foi conhecer, pela perspectiva dos alunos, as aprendizagens envolvidas neste Curso Pré-Vestibular Popular. Para contemplarmos este objetivo, realizamos observações de campo, registros em diários e posteriormente, entrevistas semi-estruturadas. A metodologia esteve pautada na abordagem qualitativa de pesquisa. O referencial teórico foi seguido com base em Gimeno, Pérez Gómez, Freire, Edwards, Certeau, entre outros pesquisadores. Para análise dos dados recorremos à Análise Temática, pois foi possível, a partir desta técnica, compreender os significados contidos nos dados obtidos através das entrevistas e observações de campo. Os dados coletados foram organizados em duas grandes categorias, com base nos conceitos de *humanização* e *socialização secundária*, de Gómez. A partir dos depoimentos dos alunos e ex-alunos surgiram subcategorias que mostram ser possível “aprender para o acesso ao ensino superior”, “aprender com os professores” e “aprender conteúdos do ensino médio”, dentro da perspectiva do aprender enquanto processo de Socialização Secundária. As outras subcategorias, “aprender com as amizades”, “aprender com as diferenças” e “aprender enquanto superação”, relacionaram-se com a categoria do aprender enquanto processo de humanização. Ao dialogarmos com os alunos, ex-alunos, e a partir das observações, percebemos que o Cursinho é um “espaço de possibilidades”. Estas possibilidades estão relacionadas com a mudança, com a transformação de vidas, ligadas à humanização, ao serem condição de sobrevivência e de enriquecimento. Ao sabermos que frequentar o cursinho possibilitou aos jovens e adultos “conhecer novas pessoas”, “fazer amizades”, “aprender com as diferenças”, “melhorar no trabalho”, “ter novos sonhos”, compreendemos que humanizar-se era possível, mesmo num espaço onde a instrumentalização para realização de vestibulares era primordial. Os depoimentos dos alunos também apontaram para um questionamento sobre a gratuidade do cursinho, as dificuldades de aprender com a rotatividade do corpo docente e, para uma crítica ao Ensino Médio Público.

Palavras-chave: Diferentes Aprendizagens; Humanização e Socialização Secundária; Curso Pré-Vestibular.

ABSTRACT

The basis for this thesis is a research conducted at *Prodam*, a communal preparatory course for entrance exams of Brazilian Universities, in São Carlos-SP, Brazil. The research question “in the students’ point of view, what do they learn at *Prodam*?”, has arisen from the assumption that, at this type of preparatory courses, several kinds of learning processes take place. Therefore, our goal has been to determine, from the students’ perspective, what sort of learning processes they go through, considering a wide range of aspects. In order to accomplish it, we conducted field observations, registered it in journals and, afterwards, did semi-structured interviews. The methodology has its basis on the qualitative research approach. The theoretical referential is based on Gimeno, Pérez Gómez, Freire, Edwards, Certeau, among other researchers. To analyze the data, we used the thematic analysis, because, through this technique, we could understand the meanings behind the interviews and field observation. The data collected were divided into two major categories, based on the concepts of **humanization** and **secondary socialization**, by Gómez. From students and former students’ statements, we have observed subcategories that show that it is possible to: “learn in order to pass the entrance exam”, “learn from the teachers” and “learn high school subjects”, according to the perspective of learning as a second socialization process. The other subcategories “learn from friends”, “learn from the differences” and “learning as overcoming”, relate to the category of learning as a humanization process. Talking to the students and former students, and considering the observations, we have noticed that the preparatory course is a “space of possibilities”. These possibilities are related to changes, transformation of lives, connected to the humanization, once they are conditions for survival and enrichment. As we learned that going to this course made it possible for teenagers and adults to “get to know new people”, “make friends”, “learn from the differences”, “improve at work”, “have new dreams”, we understood that it was possible to feel the humanization process even in an environment where the acquisition of instruments to pass the entrance exams of universities is the primary objective. We have also been able to detect, from the students’ testimonies, their questions and analysis about this course being free of charges, the difficulties to learn despite teacher turnover and, finally, their criticism towards public High School education.

Key-words: Kinds of Learning Processes; Humanization and Secondary Socialization; Preparatory course for University Entrance Exams.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: O Prédio onde funciona o Cursinho, em Maio de 2007, antes da reforma. 62

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Primeiro Ano que freqüentam o Cursinho Pré-Vestibular	70
Gráfico 2: Distribuição de Gênero.....	71
Gráfico 3: Estado Civil	71
Gráfico 4: Faixa Etária	72
Gráfico 5: Onde cursou o Ensino Médio	74
Gráfico 6: Alunos que possuem ou não filhos.....	75
Gráfico 7: Trabalham no período diurno.....	75

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Categorias de Análise dos Dados	81
---	----

LISTA DE SIGLAS

FUVEST – Fundação Universitária para o Vestibular

UFSCar – Universidade Federal de São Carlos

USP – Universidade de São Paulo

PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar

PRODAM – Projeto Diocesano de Assistência ao Menor

PROUNI – Programa Universidade para Todos

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
CAPÍTULO 1 – OS CURSOS PRÉ-VESTIBULARES POPULARES.....	16
1.1 O Vestibular enquanto “funil”	16
1.2 Os Cursos Pré-Vestibulares Populares	20
1.3 Outros estudos nesta temática.....	24
CAPÍTULO 2 – PROCESSOS DE APRENDIZAGEM: O QUE A TEORIA NOS DIZ.....	27
2.1 O indivíduo enquanto sujeito social	28
2.2 Aprender nos tempos de hoje: vivemos a sociedade do conhecimento?.....	33
2.2.1 A sociedade e a cultura globalizadas.....	33
2.2.2 A sociedade da informação.....	37
2.3 Conhecimento e Realidade	42
2.4 Aprender na juventude e na idade adulta.....	45
2.5 Processos de Socialização e Humanização.....	49
CAPÍTULO 3 – A PESQUISA: LOCAL, PARTICIPANTES E METODOLOGIA	54
3.1 Curso Pré-Vestibular PRODAM: O local da pesquisa.....	60
3.1.1 Um pouco de sua história	61
3.1.2 Os professores	63
3.1.3 A localização	66
3.2 Sujeitos da Pesquisa: quem foram os Entrevistados.....	67
3.3 Caracterização dos alunos do Curso Pré-Vestibular Prodam	69
3.4 A análise dos dados das entrevistas.....	77
3.4.1 As Categorias de Análise das Entrevistas.....	80
CAPÍTULO 4 – DIFERENTES NATUREZAS DA APRENDIZAGEM NA PERSPECTIVA DOS ALUNOS – ANÁLISE DOS DADOS	82
4.1 Aprender enquanto processo de Socialização Secundária.....	82
4.1.1 Aprender para o acesso ao Ensino Superior	83
4.1.2 Aprender com os Professores	85
4.1.3 Aprender conteúdos do Ensino Médio	87
4.2 Aprender enquanto processo de Humanização.....	93
4.2.1 Aprender com as amígdalas	94
4.2.2 Aprender com as diferenças	96
4.2.3 Aprender enquanto superação	97
CAPÍTULO 5 – À GUIA DE CONCLUSÃO	102
REFERÊNCIAS	106
APÊNDICE	109
APÊNDICE 1 – QUESTIONÁRIO DE CARACTERIZAÇÃO DOS ALUNOS.....	109
APÊNDICE 2 – QUESTÕES PARA ENTREVISTA (SEMI-ESTRUTURADA).....	110
APÊNDICE 3 – EXEMPLO DE ANOTAÇÃO DO DIÁRIO DE CAMPO	111
APÊNDICE 4 – EXEMPLO DE TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS.....	113

INTRODUÇÃO

São muitas as recordações que tenho de toda minha vida escolar. Tantas alegrias, entusiasmos, amizades, professores, amores. É interessante como as lembranças que tenho do meu tempo de escola são em sua maioria lembranças positivas. Muito aprendi desde a pré-escola, e destas aprendizagens algo mais ficou em mim. Hoje sei que este algo a mais é a vontade de continuar a fazer parte da vida escolar.

A minha escolha pelo curso da Graduação foi influenciada pela admiração que tinha no Ensino Médio pelos professores de História e Geografia. Vários deles haviam se formado em Ciências Sociais e diziam que era um curso muito interessante para quem desejava lecionar na área de Humanas. Foi assim então que optei pelas Ciências Sociais e passei no Vestibular de 2002 na Universidade Federal de São Carlos. Entrei logo após terminar o terceiro ano do Ensino Médio.

Os primeiros anos na Universidade significaram aprendizagens inesquecíveis. Aprendi com os textos, professores e aulas de Sociologia, História, Política, Economia, Antropologia. Estas, no entanto, não foram as mais inesquecíveis aprendizagens. O que de fato pude levar comigo para a vida foram as aprendizagens com os novos amigos nos mais diferentes espaços sociais da Universidade, o aprender a “me virar”, cozinhando, lavando roupas, administrando o dinheiro, organizando jogos e festas com a Associação Atlética Acadêmica da UFSCar, em reuniões do Diretório Central dos Estudantes, o DCE, entre muitas outras.

É por isso que hoje acredito, e esta pesquisa pode nos mostrar um pouco mais, que um ambiente formal de Ensino como a Escola, a Universidade, um Curso profissionalizante, um Curso de língua estrangeira ou Pré-Vestibular, pode levar os estudantes a aprender muito além do que o esperado. São aprendizagens que vão além dos objetivos da Instituição e dos professores. São aprendizagens que dependem das mais diferentes relações sociais possíveis de se estabelecer num espaço formal de Ensino. E que valem para a vida toda do indivíduo.

As minhas vivências na Universidade foram assim. Aprendi muito, com pessoas diferentes, em espaços diversificados. E a partir dos meus conhecimentos na Universidade e no mundo, fiz escolhas. Não havia esquecido as boas lembranças da Escola, do Ensino Infantil ao Médio, nem dos professores que marcaram minhas decisões.

Resolvi então, em 2003, quando estava no final do quarto semestre da graduação, procurar algumas escolas particulares de São Carlos para atuar como “monitora”

das disciplinas do Ensino Fundamental e Médio. Ser “monitor” é uma prática bastante comum em São Carlos entre os alunos da Graduação que querem seguir a carreira de professor. A oferta de licenciados em algumas áreas é grande em São Carlos que conta com duas Universidades Públicas e duas particulares, nas quais há diversos Cursos de áreas como Humanas: Letras, História, Pedagogia, Ciências Exatas: Física, Matemática, por exemplo.

No início de 2004, fui selecionada para trabalhar como monitora de uma das escolas particulares que eu havia procurado. Estou nesta instituição até hoje trabalhando como professora de Geografia no Ensino Fundamental e Médio. Foi lá que eu aprendi a usar a lousa, o material didático, preparar o conteúdo das aulas, conhecer os alunos, enfim, “ser professora”. Neste sentido, em relação à formação profissional “ser professora”, compartilho da idéia de Oliveira (2007, p.129), segundo a qual:

O desenvolvimento profissional é pessoal e contínuo, um processo ao longo da carreira e da vida, que precede a formação básica. Crenças, atitudes, idéias, influências e expectativas desenvolvidas ao longo da vida deixam marcas indelévels nas perspectivas e práticas profissionais futuras. Na profissão docente, as experiências como membro de família, como aluna de escola pública ou privada, enfim, aquelas envolvendo relações humanas são poderosas influências para formar os fundamentos da prática. Frequentemente, os pensamentos e a idéias sobre educação, escolas, salas de aula e ensino derivam de experiências passadas.

É desta forma, portanto, que iniciava minha experiência enquanto professora. Hoje, sei que nesta etapa inicial já estava marcada pelas “experiências passadas”. E tudo indicava que era a profissão que eu desejava seguir. Em 2005, conheci, através de colegas que trabalhavam comigo na Escola particular, o Curso pré-Vestibular Comunitário Prodam, mais conhecido como “Casa Aberta”, devido a um projeto Social que ocorria no período vespertino no mesmo prédio. Soube que estavam precisando de um professor de História e eu estava disposta a trabalhar como voluntária. Foi então que conheci um outro tipo de instituição de ensino “escolar”. Falarei mais a respeito do Cursinho no Capítulo 1.

O contato com os alunos do Cursinho Prodam foi para mim surpreendente. Era um público muito diferente do que já conhecia na outra escola. O público do Curso Pré-Vestibular é formado por jovens e adultos que almejam entrar numa Universidade e, portanto, precisam passar pela prova seletiva neste caso denominada “Vestibular”. Todos os alunos já haviam concluído o Ensino Médio ou estavam frequentando o Cursinho paralelamente ao terceiro ano, ainda conhecido popularmente por “terceiro colegial”.

A disposição e a curiosidade dos alunos nas aulas, a desorganização da Coordenação, a falta de Infra-Estrutura em geral do Curso me chamavam a atenção.

Especialmente nos momentos em que percebia a importância que aquele espaço tinha na vida dos alunos, fosse como uma oportunidade, pois eram alunos de baixa renda, ou como um espaço de relações sociais diversificadas.

Fui construindo relações de amizade com muitos alunos e professores do Cursinho. E fiquei surpresa quando, no final de 2005, em conversas informais com alunos e ex-alunos, soube que muitos deles tiveram êxito nas provas de Vestibular. Mesmo com tantos problemas, o Cursinho pode ajudar estes alunos a entrarem na Universidade. Qual seria portanto a importância deste Cursinho para os alunos? Somente uma ajuda para entrar na Universidade? Ou outras portas eram abertas?

Em dezembro de 2005, graduei-me em Ciências Sociais pela Universidade Federal de São Carlos. No primeiro semestre de 2006, passei a frequentar as Disciplinas da Licenciatura em Ciências Sociais na Unesp de Araraquara. A possibilidade de acesso a esta instituição se deu a partir de um processo de reingresso que tem por seleção a análise do histórico escolar do aluno já formado na modalidade do bacharelado.

Neste mesmo ano, 2006, resolvi estudar para “prestar” Mestrado e dar continuidade aos estudos acadêmicos. Já não me restavam dúvidas: era na área de Educação que gostaria de realizar o Mestrado. Deveria ser também em São Carlos, onde já havia me estabelecido profissionalmente no momento. Escolhi passar pelo Processo Seletivo do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar. Para o Projeto de Pesquisa já tinha traçado uma idéia, gostaria de estudar o Curso pré-Vestibular Prodam. O local que tanto havia me chamado a atenção e que pela minha experiência como professora e conhecendo um pouco os alunos que o frequentam, merece muita atenção.

Foi através destas escolhas e experiências que cheguei até aqui. As lembranças da infância, o sonho, a curiosidade e a busca. E o que me inspirou e tem inspirado é a certeza de que ainda existem muitas incertezas na área da Educação. No Brasil, ela está sendo construída. Estamos aqui para isso.

Durante este texto de introdução em que abordo minha trajetória pessoal de chegada até o mestrado e escolha pela temática da pesquisa, utilizei-me da primeira pessoa do singular (“eu”), já que diz respeito às minhas escolhas individuais. No entanto, o trabalho de pesquisa, os estudos, as reflexões, enfim, esta dissertação é fruto de um trabalho coletivo: meu, de minha orientadora, das pessoas que participaram de todo o processo da pesquisa e da comunidade científica como um todo. Portanto, a partir daqui falarei de um trabalho “nosso”.

Para esta dissertação pretendemos, no Capítulo 1, fazer uma breve contextualização do surgimento dos Cursos Pré-Vestibulares no Brasil. No Capítulo 2,

“Processos de Aprendizagem: o que a teoria nos diz”, percorremos diversos autores que permitiram reflexões para analisar os dados que esta pesquisa traz. Apresentamos então reflexões sobre “o indivíduo enquanto sujeito social”, “aprender nos tempos de hoje”, “conhecimento e realidade”, “aprender na juventude e na idade adulta” e “processos de socialização e humanização”. Neste último tópico já salientamos aqui que foi fundamental a compreensão de Gimeno Sacristán (1998) sobre Socialização e Humanização enquanto processos resultantes da educação escolar.

O percurso metodológico, quem são os sujeitos da pesquisa e como foi feita a análise de dados estão descritos no Capítulo 3. Também se encontram neste Capítulo 3 informações diversificadas sobre o Curso Pré-Vestibular Prodam, local onde se desenvolveu esta pesquisa, e a caracterização dos alunos que o frequentaram em 2008. Para esta caracterização utilizamos a análise dos dados obtidos a partir de questionários aplicados em sala de aula.

Os processos de Socialização e Humanização decorrentes do ambiente e aprendizagens escolares foram fundamentais a nossa análise dos dados, bem como a fala dos alunos para a criação das categorias de análise. É o que consta no Capítulo 4.

Por fim, elaboramos no Capítulo 5 algumas considerações sobre o presente trabalho. Mesmo sabendo que é praticamente impossível estabelecer conclusões “fechadas” a rigor se tratando de uma pesquisa educacional, e na perspectiva qualitativa. Outros pontos de vista e reflexões podem e devem surgir a partir deste trabalho.

CAPÍTULO 1 – OS CURSOS PRÉ-VESTIBULARES POPULARES

A busca por democratizar o acesso ao ensino superior e a tentativa de aumentar as chances de alunos de baixa renda ingressarem em universidades públicas, fez surgir em São Carlos, e também em outras regiões do Brasil, diversos Cursos Pré-Vestibular Populares. As iniciativas são variadas, desde cursinhos ligados às universidades públicas, a ONGs, até organizados por instituições religiosas, como é o caso do Curso Pré -Vestibular Prodam¹ onde estou inserida desde 2005 como professora de Geografia. Estes Cursos Pré-Vestibulares Populares são também conhecidos por “Cursinhos”, “Cursinhos Alternativos” ou “Cursinhos Comunitários”.

Neste trabalho, devido ao foco nos processos de aprendizagem de diferentes naturezas que podem ocorrer num Curso Pré-Vestibular Popular, julgamos necessário fazer um breve retrato do histórico dos outros diversos Cursinhos Pré-Vestibulares no Brasil.

No entanto, ao focar esta etapa de ensino (Os Cursos Pré-Vestibulares Populares), que não pode ser considerada “formal” pelo Sistema Educacional Brasileiro², precisamos lembrar a forma pela qual o acesso as Universidades no Brasil sempre esteve restrito às elites e mais recentemente às classes médias, deixando de lado por sua vez, em grande maioria, as classes populares. Cabe já aqui salientar também que o objetivo básico de um Curso Pré-Vestibular é preparar jovens e adultos egressos do ensino médio para as difíceis e concorridas provas de Vestibular, que conseqüentemente podem obter uma vaga em algum curso de sua escolha na Universidade.

1.1 O Vestibular enquanto “funil”

Ao contrário do que ocorreu com o ensino público nos níveis fundamental e médio, que, em linhas gerais, perderam a suposta qualidade a partir da democratização do acesso a eles, o Ensino Superior Público (federal, estadual e municipal) no Brasil, que mantém até hoje os melhores cursos de faculdade, permanece distante da maior parte dos jovens e adultos brasileiros.

Enquanto as classes populares ocupam os bancos escolares públicos dentro do ensino fundamental e médio, a maior parte das vagas nas universidades públicas, consideradas superiores em qualidade se comparadas às universidades particulares, têm a maior parte de suas vagas (especialmente os cursos de maior prestígio como medicina, engenharia, por

¹ Projeto Diocesano de Assistência ao Menor.

² Segundo a LDB, capítulo I, artigo 21º: A educação escolar no Brasil compõe-se de: educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio e educação superior.

exemplo) reservadas aos filhos das classes médias e altas da nossa sociedade brasileira³. Neste sentido, Souza, Ribeiro, Aboud e Camacho (2004, p.1) afirmam:

O caráter excludente do sistema educacional gerou uma estrutura piramidal bem parecida com a pirâmide social do país. As classes sociais de menor poder aquisitivo engrossam a base da pirâmide, compondo os planos mais baixos de escolaridade, concentrando-se espacialmente nos grandes bolsões de pobreza do país e, por outro lado, no topo da pirâmide educacional encontram-se aqueles de maiores níveis educacionais que remetem, também, às melhores condições econômicas e sociais.

Entre outros fatores estruturais, a dificuldade de acesso das camadas populares ao ensino superior público está relacionada com o processo seletivo para ingresso nas Universidades, sejam elas públicas ou também particulares. Mas o que vem a ser este processo seletivo? Porque ele dificulta a entrada na Universidade?

Desde a época do Brasil colônia, o ingresso ao ensino superior se deu por meio de aprovação em exames. Em 1915, com a Reforma Carlos Maximiliano, o exame de seleção dos candidatos ao ensino superior passou a se chamar exame vestibular (BONFIM, 2003). O Vestibular, como ficou mais conhecido, se constitui numa prova que *deveria* medir os conteúdos estudados no Ensino Médio e que, portanto, avaliaria se o aluno egresso desta etapa estaria apto a dar continuidade a seus estudos no Ensino Superior.

Em 1971, com a aprovação de novo decreto-lei No 68.908, o vestibular classificatório torna-se obrigatório em todo o território nacional (BONFIM, 2003). O fato de se tornar classificatório está relacionado com o aumento da demanda por vagas no Ensino Superior, ao mesmo tempo em que não houve grande expansão da oferta destas vagas. Há de se pensar também aqui que esta busca pelo Ensino Superior está vinculada com a expansão dos níveis básicos de escolaridade, bem como com a necessidade de ascensão social da maior parte dos jovens e adultos brasileiros. Para Bonfim (2003, p.47), “há que se considerar ainda, que o diploma de nível superior tem sido colocado como a forma mais desejável de profissionalização e de ascensão social. As iniciativas até então adotadas, no sentido de conferir ao ensino médio profissionalizante, um caráter de terminalidade, acabaram falhando”.

O problema maior é que, no momento do Vestibular, os candidatos não possuem a mesma preparação, a mesma bagagem de conteúdos a serem solicitados. “Com o aumento no número de alunos excedentes, os exames vestibulares passam a exigir um

³ É válido destacar aqui que apesar desta realidade, muitos programas de ação afirmativa estão sendo colocados em práticas na Universidades Públicas Brasileiras no sentido de incluir grupo até então distantes do ensino superior, como negros e indígenas. A UFSCar tem sido um exemplo de prática de ações afirmativas ao implantar as “cotas” para estudantes negros, indígenas e oriundos do ensino médio público (<http://www.acoesafirmativas.ufscar.br/proposta2versao.pdf>, acesso em 12 de setembro de 2008).

conhecimento cada vez mais específico, mais adequado ao ensino superior do que ao nível do ensino médio” (ibid, p.50). Neste sentido, o vestibular passa a ditar o que o ensino médio deve ensinar.

E é necessário aqui apontar a diferença básica existente entre as escolas públicas e as particulares. Se por um lado o ensino médio público continua focado na transmissão de conhecimentos definidos a partir dos parâmetros curriculares, por outro lado, muitas escolas privadas se especializaram na preparação de seus alunos para as difíceis provas de Vestibular, com base no “treinamento” dos futuros candidatos. Isto pode ser visto já no ensino fundamental de alguns sistemas privados de educação, que utilizam material didático e recorrem a professores “treinados” a ensinar, desde cedo, para o Vestibular. Experiência própria enquanto professora de uma rede de ensino particular.

Não queremos aqui sugerir que o fato de “treinar” alunos para o Vestibular significa que oferece uma educação de melhor qualidade que a do ensino público. O que estamos afirmando é a desigualdade que existirá entre jovens formados no ensino público e os jovens egressos do ensino médio privado. Os últimos, mais preparados para enfrentar as exigências dos Vestibulares mais concorridos do país. Neste sentido, Souza, Ribeiro, Aboud e Camacho (2004, p.2) afirmam: “O acesso à Universidade através do vestibular talvez seja a passagem mais difícil de todo o sistema educacional, pois o vestibular coloca em condições igualitárias de “candidatos” indivíduos oriundos de grupos sociais distintos e que obtiveram, em sua trajetória social, oportunidades distintas”.

Ao discutir as desigualdades sociais frente à preparação e ao sucesso dos jovens e adultos nos exames de seleção para as Universidades brasileiras mais concorridas, Carvalho (2006, p.323) faz uma relação muito interessante entre o Vestibular e o Deus romano Janos:

Segundo a mitologia romana, a divindade Janos protegia o acesso aos vestíbulos dos palácios dos nobres (ou seriam os pré-vestibulares do mundo acadêmico?), mantendo uma face direcionada aos pórticos da entrada e a outra aos caminhos que permitiam aos viajantes ter acesso aos palácios romanos.

Neste sentido, o autor (CARVALHO, 2006, p.323) propõe que o Deus Janos seja pensado enquanto patrono pedagógico, na medida em que os Cursinhos Pré-Vestibular Populares e as Universidades de prestígio se repensem como Janos. Assim:

É importante ter o olhar centrado nos vestíbulos da entrada ao mundo acadêmico, para assegurar o acesso à universidade de qualidade a crescentes contingentes de

alunos, lutando junto às suas comunidades nos CPVCs⁴, mas é igualmente crucial e imprescindível manter uma face voltada para o caminho difícil e sucateado de grande parte das escolas de ensino médio e da educação básica nas escolas brasileiras.

É necessário refletir também sobre os reflexos que o Vestibular, enquanto “barreira social”, causa nos jovens e adultos que assumem a responsabilidade pelo sucesso, ou não, nesta etapa de suas vidas como estudantes. Teixeira (1981) analisa o Vestibular como espécie de rito de passagem, entendendo-se os ritos “(...) como sendo momentos ou acontecimentos especiais, gerados pelos sistemas sociais onde se desenvolvem, para desempenhar uma ou mais funções e, sendo assim, mais ou menos controlados por elas” (Apud BONFIM, 2003, p.47).

Desta forma, o peso maior da reprovação ou mesmo do sucesso fica a cargo do próprio indivíduo, que, como parte desta sociedade, sente-se responsável pelo seu desempenho frente a estes tipos de ritos de passagem. Com base em Teixeira (1981), Bonfim (2003, p.48) afirma:

Como o vestibular não autoriza a passagem da grande maioria dos que a ele se submetem constitui-se, então, segundo o autor, em barreira social ritualizada, pois diante de toda preparação realizada, a reprovação causa um grande mal-estar. Atribui-se exclusivamente aos alunos a responsabilidade pela sua passagem e assim o sistema educacional, político e social é eximido desta mesma responsabilidade.

Esta questão é muito séria pois temos agora diversos condicionantes que influem na permanência dos jovens e adultos brasileiros na trajetória escolar, que inclui aqui a passagem para o Ensino Superior. É necessária seriedade e criticidade para refletir sobre este ponto, pois sabemos que quem mais vai sofrer com as adversidades condicionantes no momento do Vestibular não é a minoria dos jovens oriundos da elite brasileira. Estes possuem recursos para dedicação exclusiva aos estudos em toda a trajetória escolar (atualmente, particular), além do suporte cultural familiar, de classe social, e a tradição que acompanha seu grupo social, ou seja, um suporte com base na compra de serviços, suportes especializados. Para os filhos da elite brasileira, cursar uma faculdade particular ou pública é, ou pelo menos pode ser, caminho comum às suas trajetórias de acumulação cultural, profissional e financeira.

Quem vai sofrer as adversidades condicionantes na hora da preparação e passagem pelo Vestibular são as classes populares, a quem fica destinada a escola pública, que pouco prepara para este exame de seleção; é a classe social composta em sua maioria por

⁴CPVCs: Cursos Pré-Vestibulares Comunitários, expressão recorrente nos trabalhos do autor.

jovens trabalhadores; por jovens que estudam no período noturno, que não têm uma trajetória familiar de “sucesso” quanto ao nível superior de ensino. Aliás, cursar uma faculdade está muito distante da realidade da maioria dos brasileiros. Enfim, as desigualdades sociais existem e ficam nítidas ao analisarmos o perfil dos alunos ingressos nas principais Universidades Públicas do país.

À guisa de conclusão deste tópico, não devemos perder de vista a importância atribuída ao exame vestibular na forma como este se encontra organizado atualmente. Principalmente quando se trata de jovens, em maioria, e adultos, em minoria, de classes média e popular, “todas as expectativas de mudança de vida ficam nele depositadas, o que aumenta a frustração quando da reprovação” (BONFIM, 2003, p. 49).

E não podemos nos esquecer neste momento, também, como nos lembra Bonfim (2003, p.49) que:

Vivemos em uma sociedade de classes que veicula a “ideologia das oportunidades iguais para todos”, essa ideologia faz com que o ingresso à universidade seja propagado como um processo democrático. Uma análise dessa ideologia permite-nos perceber contradições no sistema, visto que apenas uma pequena parcela de cidadãos consegue ter acesso a estas oportunidades.

Este breve panorama sobre os exames de seleção para ingresso no ensino superior, os “vestibulares”, foi construído com a intenção de nos possibilitar uma melhor compreensão a respeito do surgimento de Cursos Pré-Vestibulares Populares no país.

1.2 Os Cursos Pré-Vestibulares Populares

Percebemos até aqui que a entrada para o ensino superior não tem sido fácil para a maior parte dos jovens e adultos brasileiros. O caráter não democrático do ingresso nas Universidades, isto no sentido de não haver igualdade de preparação e conseqüente oportunidade de entrada entre os estudantes de diferentes classes sociais, em nossa opinião, pode estar relacionado: 1. com o perfil histórico de nosso sistema educacional; 2. com as desigualdades na distribuição de renda que permeiam nossa estrutura social; 3. decorrente deste histórico e desta desigualdade social persistente, temos as condições desiguais de oportunidades frente ao Vestibular.

Por mais que políticas públicas tenham tentado democratizar o acesso de todas as camadas sociais ao Ensino Básico, estas não conseguiram até o momento satisfazer as

necessidades e vontades de grande parte dos jovens e adultos que almejam o ensino superior como fonte de ascensão social e aspirações individuais.

Para Mitrulis e Penin (2006, p.272):

(...) a explosão de demanda por educação superior nos últimos anos é uma realidade e a expectativa de que se mantenha procede, em vista da grande demanda reprimida. Em comparação com países vizinhos da América Latina, a extraordinária expansão verificada no Brasil nos últimos quarenta anos é insuficiente para atingir uma taxa de escolarização bruta que se aproxime do patamar por eles já alcançado. Segundo dados divulgados pela Unesco, referentes aos anos 1999/2000, o Brasil figura com uma taxa de 15% de matrículas no ensino superior enquanto Chile e Argentina apresentam taxas respectivas de 38% e 48%.

Percebe-se aqui que, comparado aos países vizinhos da América Latina, o Brasil está em desvantagem em relação ao Chile e Argentina quanto ao número de jovens que têm acesso ao Ensino Superior. Mesmo sendo o país das proporções continentais dentro da América do Sul, apresentamos índices drásticos em relação ao ensino superior.

É neste contexto, portanto, que irá surgir com maior intensidade, a partir da década de 90, “(...) representando os interesses dos novos grupos de concluintes de educação básica (...), dentro de movimentos sociais voltados para segmentos desassistidos da população, cursos preparatórios ao ensino superior, gratuitos e sem fins lucrativos” (MITRULIS e PENIN, 2006, p.269).

Haja visto que houve um aumento na procura e expansão do número de matrículas no ensino médio público, anteriormente já foi destacado que este nível público de Ensino não tem preparado adequadamente seus alunos para a realização das provas de vestibular mais concorridas e exigentes do país, como o Vestibular da Unicamp, USP, Unesp, UFSCar, entre outras, ficando a cargo das escolas privadas este tipo de “treinamento” para o vestibular.

Foi neste sentido, então, que surgiram os *cursos preparatórios ao ensino superior, gratuitos e sem fins lucrativos*, mais conhecidos e por nós também destacados como “cursinhos sociais”, “cursinhos comunitários”, “cursinhos populares”, “cursinhos alternativos”, entre outros. Estes cursinhos seriam destinados à população de baixa renda, egressos do ensino médio público, afro-descendentes, enfim, a grupos que tiveram trajetórias escolares inadequadas à preparação para o Vestibular.

Há de se destacar aqui também que “(...) tanto para o aluno da escola pública, quanto para o aluno da escola particular, passar por um ‘cursinho preparatório’ aumenta as chances de ingresso a uma universidade” (BONFIM, 2003, p.52).

Esta relação entre aprovação em Vestibular e passagem por um cursinho foi analisada pela socióloga Dulce Whitaker (1989), que ao estudar o perfil de candidatos ao vestibular da UNESP – Universidade Estadual Paulista entre 1985 e 1986, criou a expressão “*efeito cursinho*” para designar a maior probabilidade de sucesso verificada entre os vestibulandos que prestavam o exame um ou dois anos após a conclusão do ensino médio e que haviam passado por algum curso pré-vestibular (*Apud BONFIM, p.52*).

Independente do Cursinho ser privado ou popular, este passou a ser o local “(...) em que se aprende a fazer o vestibular” (p.53). No caso dos Cursinhos Populares, a análise de Carvalho (2006, p.306), aponta que estes projetos:

Decorrem de ações institucionalizadas de escolas religiosas e leigas, ou de igrejas e associações filantrópicas, como alternativas do exercício da cidadania e de compromissos pela inclusão social de grupos carentes e/ou de comunidades pobres vizinhas; são patrocinados pela comunidade de pais, professores e alunos, dispondo de relativa autonomia financeira; do ponto de vista pedagógico, a proposta aproxima-se de modelos de educação supletiva de adultos, geralmente implicando um ano de consolidação da educação básica e uma segunda série mais propedêutica.

Sobre a organização, espaço, forma como atuam os professores, Carvalho (2006, p.306) explica também que estes Cursinhos Populares:

Provêm de iniciativas de instituições filantrópicas e de grupos ativos da sociedade civil (igrejas, ONGs e movimentos sociais), operando em seus espaços físicos ou de escolas públicas e privadas em horários cedidos; são dependentes do poder de arregimentação das suas lideranças; contam com quadros docentes de profissionais voluntários, de estagiários e licenciandos de faculdades públicas e privadas; desenvolvem uma proposta pedagógica menos homogênea e mais associada às experiências docentes dos seus colaboradores individuais.

É válido destacar que a literatura analisada neste trabalho aponta que o primeiro Cursinho Popular surge no Brasil na década de 90, ligado ao movimento negro e estudantil. Bacchetto (2003), nos fala que o primeiro pré-vestibular popular teria surgido na Bahia, a Cooperativa Educacional Steve Biko. Porém, Santos (2005), citado por Mitulis e Penin (2006) localiza a origem desse movimento na região metropolitana do Rio de Janeiro, onde o PVNC – Pré-Vestibular para Negros e Carentes inicia a criação de núcleos destinados a aumentar o nível de escolarização do movimento negro.

Merece ainda destaque o Pré-Vestibular EDUCAFRO – Projeto Educação e Cidadania de Afrodescendentes e Carentes que inicia suas atividades em 1993, em São João do Meriti, no Rio de Janeiro. Em 1999, já havia trinta núcleos do EDUCAFRO pelo RJ. E hoje estima-se que existam cerca de 900 núcleos de mesma natureza espalhados pelo Brasil.

Estas informações foram cedidas a Bonfim (2003), pelo Frei Davi Raimundo dos Santos, coordenador, até então, do EDUCAFRO.

De qualquer forma, a razão básica pela qual a existência destes Cursinhos Populares, enquanto movimento social e político de caráter paliativo, pode ser justificada, é a desigualdade de oportunidades frente ao ensino superior no Brasil. Segundo Mitrulis e Penin (2006, p.275):

(...) são particularmente reveladores os estudos sobre o perfil dos candidatos e ingressantes nas escolas que oferecem ensino superior gratuito, particularmente nas universidades e nos cursos de maior prestígio acadêmico e social. Os indicadores desses alunos retratam uma situação em que são visíveis os efeitos perversos do princípio de igualdade de oportunidades. No Estado de São Paulo, como já se afirmou, 85% dos alunos de ensino médio estudam em escolas públicas estaduais. Contudo, apenas 20% dos aprovados pela Fundação Universitária para o Vestibular – Fuvest – são oriundos dessas escolas. Este é um tipo de constatação que tem fundamentado fartamente as críticas às universidades públicas, conduzidas por interesses os mais diversos.

Contudo, a movimentação social que deu origem a diversos cursinhos populares pelo Brasil vem questionar também toda a estrutura que permeia as injustiças por trás do sistema educacional. Desta forma, diversos grupos têm pressionado órgãos de governo por ações afirmativas de inclusão social no que tange às oportunidades de continuidade no nível superior. Muitos destes movimentos, ligados a questões raciais (negros e indígenas), inscrevem-se em uma concepção de ação afirmativa de caráter compensatório, lutando pela reparação de injustiças sociais. Outros, que não se pautam pela idéia de promoção de maior diversidade social, procuram propiciar a ascensão e o fortalecimento de grupos da população sub-representados no ensino superior (MITRULIS e PENIN, 2006).

Demonstramos, portanto, aqui, que estes Cursos Pré-Vestibular Populares surgiram aliados ao Movimento Negro na busca por aumentar o nível de escolarização de sua base social (SANTOS, 2005 *apud* MITRULIS e PENIN, 2006). Segundo este mesmo autor, os cursinhos populares de corte racial têm sido um dos principais instrumentos de difusão das agendas do movimento negro no Brasil, enfatizando a crítica ao mito da democracia racial no país.

Hoje, porém, os diversos cursinhos populares pelo Brasil possuem projetos diferenciados, como já foi exposto acima a partir de Carvalho (2006). Assim, apesar da diversidade destes cursinhos, entre suas diferentes linhas pedagógicas, filosóficas e ideológicas, existem entre eles objetivos comuns. Segundo Bonfim (2003), estes objetivos comuns seriam: o compromisso em ampliar o acesso das camadas populares às universidades

públicas e a preocupação em formar cidadãos mais conscientes de seus direitos e deveres, contribuindo, assim, para que se tornem pessoas mais críticas, atuantes e comprometidas com a transformação da sociedade em que vivem.

1.3 Outros estudos nesta temática

Além dos trabalhos de autores referidos acima, existem também outros estudos, entre dissertações e artigos, que buscam compreender estes Cursos Pré-Vestibular Populares. A maioria deles busca uma compreensão em relação ao movimento social de educação popular que estes cursos representam. Faremos aqui uma breve apresentação dos trabalhos que encontramos, através de pesquisas, na Internet.

A dissertação de mestrado de Nascimento (1999), *“Movimentos Sociais, Educação e Cidadania: um estudo sobre os Cursos Pré-Vestibular Populares”*, defendida na Universidade Estadual do Rio de Janeiro, em seu resumo, aponta que pretende contribuir para a compreensão das ações coletivas organizadas e práticas sociais de pertencimento e construção da cidadania.

Outra autora, Sanger (2003), em sua dissertação, *“Para além do ingresso na universidade - radiografando os cursos pré-vestibulares para negros em Porto Alegre”*, procura mostrar que estes cursos apresentam, em sua organização, disciplinas para além dos conteúdos programáticos exigidos no Exame Vestibular. Através deste currículo amplo, a autora mostrará que, estes cursinhos primam por uma formação de cunho racial e social, promovendo diferentes aprendizagens.

Mitrusis e Penin (2006), em artigo, analisaram as ambigüidades e as aberturas presentes em programas de ação afirmativa, como um cursos pré-vestibular popular, para acesso ao ensino superior público. As autoras tomaram como referência um programa desenvolvido com alunos da série terminal do ensino médio pertencentes à rede estadual de ensino do Estado de São Paulo. As reflexões de Mitrusis e Penin (2006) neste artigo, referentes aos cursos pré-vestibular, enquanto programa de ação afirmativa, tiveram repercussão na presente dissertação, como já foi visto no tópico anterior deste capítulo.

Baccheto (2003), em sua dissertação de mestrado, intitulada *“Cursinhos pré-vestibulares alternativos no município de São Paulo (1999 a 2000): a luta pela igualdade no acesso ao ensino superior”*, faz um estudo que identifica 16 cursinhos populares organizados por iniciativa de movimentos sociais ligados a ONGs, mas predominando os Cursinhos ligados ao movimento estudantil e ao movimento negro.

Bacchetto (2003) constata que mais da metade destes cursinhos funcionavam com professores voluntários. O apoio a eles viria de sociedades amigos do bairro, universidades, escolas, igrejas, empresas, entre outros. O foco de atendimento em geral estava nos grupos sistematicamente excluídos das universidades, especialmente alunos egressos de escolas públicas sem condições financeiras de pagar um cursinho particular.

Este autor retrata que além de objetivarem fornecer conteúdos / conhecimentos práticos para a preparação ao vestibular, estes cursinhos populares buscavam formar o aluno para uma visão crítica da sociedade ao introduzirem, nos espaços de aula, disciplinas ou temas relacionados a “Direitos Humanos e Cidadania”. Além disso, propiciavam uma abertura para atividades culturais e orientação vocacional. Esta dissertação de Bacchetto (ibid) merece destaque, pois foi recorrentemente citada por outros autores que também estudaram Cursinhos Populares.

Os motivos que levam muitos estudantes a procurarem os Cursinhos também variam. Bonfim (2003), bastante citada ao longo deste trabalho, em sua pesquisa “*O CAPE em nossas vidas: a visão de um grupo de alunos, ex-alunos e colaboradores sobre um curso pré-vestibular gratuito*”, obtém informações importantes a respeito do que pensam os alunos em relação ao Cursinho que frequentaram em Ribeirão Preto. Esta foi uma pesquisa para a área de Psicologia. A autora diz que alunos e ex-alunos reconhecem a importância do Cursinho em suas trajetórias, seja pelo acesso ao conhecimento, ou pelas mudanças provocadas em suas vidas.

Assim, a partir destas observações é que nos foi possível formular como questão da presente pesquisa: ***na visão dos alunos, quais são as aprendizagens envolvidas no Cursinho Prodam?***, que surgiu junto a um movimento social visando oferecer oportunidades para alunos egressos do ensino público e que conta com uma estrutura (currículo, professores, material didático, coordenação) diferente dos Cursos Pré-Vestibular privados e também não se caracteriza como parte integrante do Sistema de Ensino Público no Brasil.

Uma análise dos documentos e uma pesquisa detalhada sobre a estrutura e funcionamento destes Cursinhos podem nos levar a constatar algumas relações de ensino e aprendizagem envolvidas nas salas de aula. Porém, se entendemos que estes Cursos têm como alvo primordial preparar alunos de diversas faixas etárias, em que a baixa renda é uma constante, e que de certa maneira representam a diversidade cultural presente em nossa sociedade, é exatamente junto a este público que devemos encontrar as suas perspectivas em relação às aprendizagens envolvidas no Curso Pré-Vestibular.

A seguir, no Capítulo 2, partiremos para uma abordagem dos referenciais teóricos que subsidiaram as reflexões acerca desta pesquisa, lembrando novamente que, o objetivo principal deste trabalho é o conhecimento das aprendizagens e suas naturezas a partir da perspectiva dos alunos do curso pré-vestibular Prodam. E é na tentativa de compreender melhor *o que é aprender* que reiteramos a necessidade de aprofundamento nos autores aos quais nos referimos em seguida.

CAPÍTULO 2 – PROCESSOS DE APRENDIZAGEM: O QUE A TEORIA NOS DIZ

“Basta ser homem para ser capaz de saber, ainda que seja este saber meramente opinativo. Daí que não haja ignorância absoluta, nem sabedoria absoluta”.

Paulo Freire

O que os alunos aprendem no Cursinho Prodam? Se este é um espaço de preparação para o Vestibular, ele tem ensinado os conteúdos necessários? Os alunos estão aprendendo estes conteúdos? Estes conteúdos são referentes ao Ensino Médio? Aprendizagens de outras naturezas ocorrem? *Como* estes alunos estão aprendendo?

Foi com o intuito de encontrar subsídios que nos ajudassem a responder estas questões que buscamos na teoria educacional alguns referenciais que consideramos essenciais à reflexão sobre ensino e aprendizagem. Como esta pesquisa busca a perspectiva dos alunos para responder a questão *“quais são as aprendizagens envolvidas no Cursinho Prodam?”*, ficamos atentas para a escolha de referenciais teóricos que contribuíssem nesse sentido, na busca também da visão dos sujeitos que aprendem, ou seja, que nos ajudem a pensar sobre os processos de aprendizagem na perspectiva de quem aprende.

Os autores Paulo Freire, Edwards, Gimeno Sacristán e Pérez Gómez foram essenciais aos nossos estudos e posterior análise dos dados. Eles nos possibilitaram refletir sobre: “o ato de aprender enquanto atividade humana”, “as aprendizagens de diferentes naturezas”, “a escola⁵ como espaço de socialização e construção de conhecimentos”, “o ser humano enquanto sujeito que ao aprender ensina e ao ensinar aprende”, “necessidade de exigir conteúdos”, entre outros pontos essenciais sobre os quais poderíamos passar muito tempo a refletir.

A escolha pela abordagem sociológica do tema analisado nesta pesquisa se deve também à minha formação na graduação, em Ciências Sociais. Não desconsideramos a possibilidade de uma abordagem deste trabalho pela Psicologia, aliás, seria de grande importância considerar as aprendizagens que ocorrem no curso pré-vestibular numa perspectiva, por exemplo de Piaget, ou de outro autor que trabalhe com os processos de aprendizagem entre jovens e adultos.

⁵ Ao longo desta pesquisa percebemos que é possível sim considerar o cursinho pré-vestibular enquanto espaço escolar, devido a sua estrutura, organização, sujeitos e funções.

Outros estudiosos do campo da educação, especialmente pesquisadores do PPGE da UFSCar, foram extremamente importantes para a realização deste capítulo. Suas dissertações e teses nos permitiram aprender com outras experiências, além de servirem de apoio para repensar a nossa questão de pesquisa, nossos dados e reflexões teóricas.

Os autores a que nos referimos no Capítulo 1, e que também trabalharam com o tema dos cursinhos populares, de uma forma ou de outra contribuíram para este capítulo de viés mais teórico. Mesmo porquê, a maioria dos trabalhos sobre cursinhos pré-vestibular fizeram, nem sempre de forma explícita, algumas referências às aprendizagens e seus condicionantes possíveis de ocorrer no espaço do cursinho.

Neste capítulo buscamos expor algumas compreensões de conceitos essenciais ao desenvolvimento da nossa concepção de *aprendizagem*, palavra esta que pode receber múltiplos olhares e diversas definições. Neste caso, preferimos não usar a expressão definição de conceito, mas sim compreensão do conceito, pois consideramos que uma mesma palavra pode receber mais de uma conotação, mais de um sentido. Em linhas gerais, optamos pela abordagem sociológica de nossas compreensões.

2.1 O indivíduo enquanto sujeito social

Independente do tempo histórico e do espaço em que vive, o ser humano possui todas as predisposições naturais para aprender. O que pode ser comprovado pela produção e reprodução incessante de toda e qualquer cultura. Produzimos cultura porque os homens na relação com a natureza e entre eles aprendem. Aprendem a comer, a plantar, a se vestir, a caçar, a se reproduzir, a consumir, enfim, nas diferentes culturas aprende-se e reproduz-se ao longo das gerações os *saberes* (homo sapiens).

Mas, de que *saberes* estamos falando? De que *aprender* estamos falando? Que indivíduo é este capaz de aprender a todo o momento? Sendo um autor que trata, em geral, da prática educativa, e das relações de ensino e aprendizagem, Paulo Freire apresenta conceitos-chaves ao se pensar o *indivíduo* enquanto *sujeito social*, os *conhecimentos* possíveis de serem aprendidos e a *realidade* dos contextos em que estes sujeitos sociais vivem.

Em primeiro lugar, concordamos com Paulo Freire (1996) quando este deixa claro que, enquanto seres inacabados, sujeitos da História, o homem apesar de condicionado pela realidade que vive não é objeto. “O ser humano é maior do que os mecanicismos que o minimizam” (FREIRE, 1996, p.115) e, portanto, capaz de transformar e ser transformado a todo o momento.

Vejamos que aqui estamos falando de um indivíduo enquanto ser humano, sujeito social, em contato sempre com semelhantes, não um sujeito considerado isoladamente, determinado. Assim que Paulo Freire (1996, p.69) nos mostra tão especiais:

Mulheres e homens somos os únicos seres que, social e historicamente, nos tornamos capazes de aprender. Por isso, somos os únicos em quem aprender é uma aventura criadora, algo, por isso mesmo, muito mais rico do que meramente repetir a lição dada. Aprender para nós é construir, reconstruir, constatar para mudar, o que não se faz sem abertura ao riso e à aventura do espírito.

É esta compreensão de seres humanos, enquanto sujeitos históricos e sociais, sempre capazes de aprender, e da aprendizagem, enquanto ato de construir, reconstruir, enquanto “aventura do espírito”, que conseguimos guiar nossos olhares para esta pesquisa. Desta forma, ao pensarmos em aprendizagem é necessário pensar também nos sujeitos que aprendem, não sozinhos, mas em comunhão com os seus semelhantes. Por isso, sujeitos que aprendem são sujeitos sociais, que aprendem de acordo com a sua época, com seu tempo histórico. Paulo Freire, em diversas obras, apontará este sujeito social enquanto “*ser de relações*”, “*ser dialógico*”, “*ser imerso no mundo*”, “*ser inacabado*”, “*ser inadaptado*” e “*ser mais*”.

O sujeito na concepção de um *ser de relações* assim o é pois, diferente dos animais, o homem possui a capacidade de relacionar-se, de projetar-se nos outros e de transcender, ou seja, atos de que os animais são incapazes. Segundo Freire (FREIRE, 1983, p.30): “O homem está no mundo e com o mundo. Se apenas estivesse no mundo não haveria transcendência nem se objetivaria a si mesmo. Mas como pode objetivar-se, pode também distinguir entre um eu e um não-eu. (...) Isto o torna capaz de relacionar-se (...)”.

Assim podemos também considerar o ser humano um *ser dialógico*, pois tem o diálogo como condição fundamental e essencial para o conhecimento. Um conhecimento do outro, do que outros seres humanos pensam, e também como forma de conhecer e compreender tudo que o cerca. O diálogo, enquanto forma de exteriorizar e partilhar a linguagem, faz com que o homem possa dividir com outros sujeitos o privilégio de conhecer, de explorar o mundo. Neste sentido, Freire afirma que “*ser dialógico é não invadir, é não manipular, é não sloganizar. Ser dialógico é empenhar-se na transformação constante da realidade*” (FREIRE, 1992, p.43). Aqui reside a importância do diálogo enquanto possibilidade de transformação da realidade e não somente meio do seres humanos de conhecerem e explorarem o mundo em que vivemos.

É por isso que não conseguimos compreender a busca do saber, o conhecimento, enquanto ato de um único indivíduo, e então passamos a conceber o ato de conhecer enquanto ato de sujeitos sociais, nem sempre processo fácil, mas sim, conflituoso, contraditório, pelo próprio período histórico que serve de contexto a estes sujeitos sociais.

Neste sentido, temos estes sujeitos também enquanto *seres imersos no mundo*, concepção que se refere àqueles que não possuem a capacidade de refletir sobre si mesmos, sobre o mundo em que estão, sobre o mundo em que vivem. São seres que não se comprometem, somente estão em contato com o mundo (FREIRE, 1983).

É por isso necessário enfatizarmos o quanto é importante sair deste estágio de *imersos no mundo* para *com o mundo*, através do ato de conhecer a realidade que nos permeia, o contexto em que vivemos. Isto se dá a partir do momento em que nos educamos, processo difícil, mas nunca impossível à educação.

E este processo é possível, porque podemos nos reconhecer enquanto “seres inacabados”, sempre incompletos e na busca de próprio crescimento. Sobre a compreensão de *ser inacabado* em Paulo Freire (1996, p.55) temos que “o inacabamento do ser ou a sua inconclusão (...) é próprio da experiência vital”. Desta forma, “Onde há vida, há inacabamento”.

Percebemos então que é possível indicar a necessidade de uma educação formadora para os homens enquanto seres inacabados, incompletos e inconclusos, conscientes destas condições. Reside aqui a importância de se pensar o ato de educar e de aprender para sujeitos sociais que se educam e aprendem imersos no mundo, em diálogo, *com* outros seres inacabados.

Esta educação voltada a seres inacabados, inconclusos e conscientes deste inacabamento, deveria estimular o ser humano a pensar e, a partir de então, a optar, sendo crítico e consciente da possibilidade de mudanças. Neste ato de pensar, a inadaptação é importante para a educação, pois o ser inadaptado, inacabado, inconcluso, sabe e pode enquanto tal, questionar. Por outro lado, o ser adaptado é aquele que, acomodado, não está apto a transformar-se e transformar o mundo.

Por fim, seguindo estes conceitos a partir de Freire, temos o homem como *ser mais*, compreensão que visa uma busca, um objetivo de humanidade. Paulo Freire (2003) sempre buscou deixar claro que “ser mais” é uma vocação natural de todos os homens e mulheres. O autor diz que ao longo de sua prática educativa “jamais se ressentiu de uma reflexão filosófica, em que seres finitos, inacabados, homens e mulheres vimos sendo seres vocacionados para ser mais” (FREIRE, 2003, p.192).

A compreensão do *ser mais* não pode ocorrer, porém, sem o significado do homem enquanto ser inconcluso e consciente de sua própria inconclusão, pois este aspecto se faz necessário ao convívio social e a busca permanente pela mudança, pela liberdade de homens e mulheres que não foram permitidos “ser mais”. Assim, nos dirá Freire (2003) que “tendo-se tornado historicamente o ser mais a vocação ontológica de mulheres e homens, será a democrática a forma de luta ou de busca mais adequada à realização humana do ser mais” (FREIRE, 2003, p.192).

É portanto, enquanto, “*ser de relações*”, “*ser dialógico*”, “*ser imerso no mundo*”, “*ser inacabado*”, “*ser inadaptado*” e “*ser mais*” que Freire nos apresenta o homem, o indivíduo tal como um sujeito em relação *com* outros sujeitos e em relação *com* e no mundo, na busca pelo conhecimento, necessitados do ato de educar. Por isso, ao refletirmos sobre educação e processos de aprendizagem nos é conveniente pensar em sujeitos sociais e não apenas indivíduos em sua particularidade.

Neste mesmo sentido, Edwards (1997), que teve como eixo principal de sua pesquisa “*Os sujeitos no universo da escola: um estudo etnográfico no ensino primário*”, a relação entre os sujeitos e o conhecimento traz também uma compreensão de indivíduos enquanto sujeitos sociais. Nesta referida pesquisa, o problema que ela formulou foi a participação do sujeito (aluno) na constituição da situação escolar e ao mesmo tempo a constituição do próprio sujeito por esta participação, mediado pelos conhecimentos escolares. Por isso consideramos sua obra tão importante para este trabalho, já que nos traz informações importantes a respeito da perspectivas dos alunos, enquanto sujeitos sociais, sobre os conhecimentos escolares.

Para Edwards (2004, p.12): “O sujeito, aluno e professor, participa da estruturação da forma de conhecimento que se *transmite* na classe e nas relações que ali se estabelecem”. Assim, ela tenta recuperar a visão dos alunos da situação escolar, considerandos, tanto quanto os professores, sujeitos sociais, numa perspectiva sociológica. Em grande maioria, predominam os estudos da psicologia que destacam o ponto de vista da aprendizagem dos alunos. Daí a importância deste trabalho de Edwards.

Com base em Heller, Edwards (2004, p.13) afirma que: “Os sujeitos vivem e se reproduzem mediante um conjunto de atividades cotidianas que são também o fundamento da reprodução da sociedade”, ou seja, fica visível aqui a forma como o sujeito se faz e refaz enquanto sujeito de uma sociedade, de um grupo, que é também reproduzida pelos indivíduos que a formam.

Para Edwards (2004), a vida se desenvolve no espaço imediato dos sujeitos. E é então, no dia-a-dia da escola, na classe mais concretamente, que o sujeito educativo se expressa em todas suas dimensões. Está certo que a autora está se referindo a crianças, que passam boa parte de sua infância na escola, nas salas de aula. Porém, poderíamos estender esta observação para outras etapas da vida do sujeito, como a juventude e a idade adulta. Da mesma forma, nestas fases da vida, os sujeitos se expressam nos meios em que têm contato com seus iguais e com os conhecimentos.

Quando analisa o aluno enquanto sujeito social, Edwards (2004, p.13) não quer dizer que significa que o sujeito precede o social, mas, sim, constitui-se numa relação de mútua interação com o social. “O sujeito é social desde que nasce, constitui-se sempre em relação a outros, mediado pelas significações sociais de seu mundo”. Desta forma, significando a si e ao mundo (dando significados), sujeito (homem) e mundo (natureza, sociedade) não são entes independentes, e sim constituem-se um ao outro.

É por isso que, se os sujeitos constituem-se no social desde que nascem, não podemos considerá-los *tábulas rasas*. Nem mesmo frente à escola. Neste ponto temos uma convergência entre Freire (2005) e Edwards (2004), pois da mesma forma que esta não considera nenhum sujeito uma tábula rasa, pois o vê enquanto ser social, Freire também traz esta compreensão ao dizer que devemos lutar contra a educação bancária, que enxerga nos alunos tábulas rasas (vasilhas) a serem preenchidas com conteúdos escolares.

Neste mesmo sentido, o sujeito compreendido enquanto sujeito social é sempre sujeito de um grupo, de uma classe social. Por outro lado, “A identidade do sujeito é multifacética e incoerente, e os sujeitos são heterogêneos entre si, ainda que pertençam ao mesmo grupo social e se considere que estão *determinados pelas mesmas estruturas*” (EDWARDS, 2004, p.15).

Talvez resida aí a dificuldade de se compreender em ampla dimensão o que pensam e como agem os indivíduos enquanto sujeitos sociais. Para Edwards (2004), nas mais diversas práticas sociais do dia-a-dia e de sua vida, os homens não estão o tempo todo resistindo ou dominando. A identidade destes sujeitos constitui-se nestas mais diversas práticas, multifacéticas e contraditórias entre si.

É por concordar com estas idéias a respeito dos indivíduos, em todas suas faixas etárias, enquanto sujeitos sociais, que partimos destas compreensões para tentar revelar a perspectiva dos alunos, jovens e adultos, de um curso pré-vestibular. Este trabalho não seria possível por um outro meio que não fosse a pesquisa qualitativa.

E para refletirmos também sobre o meio no qual vivem estes sujeitos sociais, bem como, a época que designa este meio (social), consideramos necessária uma breve exposição sobre a realidade na qual estamos inseridos. Lembramos aqui da concepção de homem enquanto *ser imerso no mundo*, que, segundo Freire (1983), nos faz imersos na realidade e imóveis se a ela não compreendemos. Daí a necessidade de nos educarmos para compreender o nosso tempo, as relações pertinentes do mundo em que vivemos.

2.2 Aprender nos tempos de hoje: vivemos a sociedade do conhecimento?

A partir do momento em que pensamos a *aprendizagem* enquanto uma capacidade dos seres humanos, por serem eles, sujeitos sociais que se educam entre gerações, entre si, e mediados por um dado contexto (seja a família, a comunidade, a escola, etc), temos a necessidade de refletir um pouco mais sobre o mundo no qual estamos inseridos, sobre a realidade que se faz presente à nossa volta. Desta maneira, buscamos questionar: como tem se configurado o mundo atual? Nesta nossa realidade, o que é aprender? Que exigências o mundo atual impõe à educação?

2.2.1 A sociedade e a cultura globalizadas

Seria impossível fugir da compreensão de *globalização*, sendo este um conceito chave para pensarmos a condição em que o mundo se faz presente. Longe de estar apenas relacionado à uma tendência economicista (de mercado “globalizado”, ou neoliberalismo), o conceito de globalização traz à tona evidências a respeito de significativas mudanças relacionadas com as culturas, grupos sociais, política, enfim, é inegável que todo o mundo tenha sido atingido, conscientemente ou não, pela globalização.

Segundo Gimeno Sacristán (2008, p.15):

A globalização é um conceito útil para expressar uma condição do Mundo na segunda modernidade, na qual encontramos, consistente com o facto de as suas partes – sejam estas países, grupos sociais, culturas e as mais diversas actividades – participarem numa grande rede que condiciona cada peça do todo: as suas economias, as políticas que podem empreender, as culturas que ficam deslocalizadas e expostas ao <<contágio>> das restantes, a informação que circula.

Se pensamos em aprendizagens a partir de uma educação para a vida, temos que ter em mente que “Educar para a vida é educar para um mundo em que nada nos é alheio” (GIMENO SACRISTÁN, 2008, p.15). E neste sentido, compreender o mundo em que

vivemos, um mundo globalizado, é uma tentativa de encontrar novas metas para a educação e de rever os seus conteúdos (O que aprender num mundo globalizado?).

As distâncias entre os seres humanos, por mais diferentes que estes sejam em termos culturais e geográficos diferenciados, visivelmente diminuíram, seja por intermédio das relações econômicas, científicas ou das telecomunicações. Uma coisa é inegável: as informações passaram a circular de modo mais rápido e fácil. Para Gimeno Sacristán (2008, p.16-17):

Vivemos num mundo emaranhado que a todos diz respeito, para o bem e para o mal. Apesar dos diferentes graus de proximidade, constituímos comunidades que partilham experiências para além do círculo de pessoas com quem estabelecemos laços diretos. (...) A idéia de que estamos na *aldeia global* é uma forma de ressaltar a interdependência entre seres humanos, países, povos e culturas, assim como a fragilidade dos laços que nos unem.

A forma com que esta idéia de estarmos numa aldeia global fica mais evidenciada se dá a partir da atuação dos meios de comunicação, que são capazes também de selecionar as informações, bem como a maneira em que elas são transmitidas, e para quem são transmitidas. Nas palavras novamente de Gimeno Sacristán (2008, p.17):

A *globalização* é o termo que exprime as inter-relações econômicas, políticas, de segurança, culturais e pessoais, que se estabelecem entre as pessoas, países e povos, desde os mais próximos até os mais afastados lugares do planeta. Os meios de comunicação evidenciam essa realidade, ao mesmo tempo que a constroem de uma determinada forma, de acordo com a seleção particular das informações que transmitem.

Para uma melhor compreensão do termo globalização é conveniente destacar também uma reflexão de David Harvey (1992) que, ao estudar a geografia do mundo globalizado, enxerga-o também como um espaço de entrelaçamentos de vidas de grupos sociais, como um *simulacro*. Segundo Harvey (1992, p.270):

(...) por meio da experiência de tudo – comida, hábitos culinários, música, televisão, espetáculos e cinema –, hoje é possível vivenciar a geografia do mundo vicariamente, como um simulacro. O entrelaçamento de simulacros da vida diária reúne no mesmo espaço e no mesmo tempo diferentes mundos (de mercadorias). Mas ele o faz de tal modo que oculta de maneira quase perfeita quaisquer vestígios de origem, dos processos de trabalhos que os produziram ou das relações sociais implicadas em sua produção.

O processo globalizador nos traz, e aqui devemos destacar também, a questão da *cultura*, que caracteriza grupos humanos diferenciados e que cada indivíduo assimila de forma singular. “As representações mentais dos indivíduos, as idéias sobre o outro, o entendimento das situações humanas de conflito, as imagens que elaboramos de nós próprios em relação aos demais são importantes e devem ser consideradas” (GIMENO, 2008, p.20). Sem querer aprofundar o conceito de cultura a partir de qualquer referencial antropológico, tomamos esta compreensão dada por Gimeno Sacristán (2008).

Para o autor (Ibid, p.20), é nesta compreensão de cultura que reside o terreno da educação. Para ele, “a cultura é algo que caracteriza grupos humanos diferenciados e que cada indivíduo assimila de forma singular”, e portanto, isto deve “(...) ser considerado pela política e pela educação num Mundo inter-relacionado que nos aproxima física e simbolicamente de todos, no que nos une, mas também no que nos separa”.

O que tem nos chamado a atenção neste mundo globalizado são os conflitos entre culturas, ora representado por conflito religioso, ora por conflito inter-étnico. Assim, os conflitos entre culturas têm denunciado, em muitos casos, uma oposição entre os marginalizados e os seus marginalizadores. Existe um mundo globalizado no qual são produzidas aproximações e transposições de culturas, mas também, simultaneamente, se aproximam os contrastes e os motivos para os confrontos que são consequência das desigualdades (GIMENO SACRISTÁN, 2008).

Sobre desigualdade, um dos termos que se confundem com o de globalização, o Neoliberalismo, aponta uma perspectiva de mercados econômicos mundiais descontrolados onde, “ao não distribuir riqueza, não aproxima, nem integra, apenas provoca migrações, destruição de redes comunitárias; aumento das desigualdades, exclusão de países inteiros” (Ibid, p.19). Estaria aqui a face cruel da Globalização, longe de qualquer tentativa de integração cultural positiva ou integração econômica igualitária.

Gimeno Sacristán (2008, p.21) chama a atenção para o que intitulamos de Globalização, sendo esta uma condição da realidade do nosso Mundo (por isso também conhecida por Mundialização), mas não um conceito totalizador. Portanto, devemos ter alguns cuidados ao considerar o termo Globalização para designar a atualidade. A realidade que o termo abarca:

(...) não é toda a realidade do que acontece, pelo que não podemos dar-lhe um valor totalizador, como muitas vezes se verifica na sua utilização. Faz referência a fenômenos, processo em curso, realidades e tendências muito diversas que afectam diferentes aspectos da cultura, as comunicações, a economia, o comércio, as relações

internacionais, a política, o mundo laboral, as formas de entender o mundo e a vida cotidiana, como pudemos ver, cujo significado é pouco preciso.

Enquanto conceito que expressa características peculiares do tempo presente, a Globalização também se entrelaça com outros conceitos e expressões tais como *neoliberalismo*, *novas tecnologias da informação*, *mundo da informação*. Estreitamente entrelaçados, estes conceitos constituem um sistema intelectual para compreender o “sistema-mundo” (GIMENO SACRISTÁN, 2008).

O Mundo Globalizado, compreendido como um mundo em rede, onde as partes são interdependentes, formam uma trama de trocas, empréstimos e acordos de cooperação. É um mundo com muitas possibilidades de comunicação, pois a rapidez e o enorme fluxo de informações e conhecimentos através de diferentes vias, dá uma idéia de que todas as partes deste mundo se conhecem, mutuamente se influenciam, se apóiam ou se opõem.

Independente dos desdobramentos que o termo Globalização pode criar, e das diferenças que este fenômeno provoca dentro dos discursos intelectuais, é certo que, com mais intensidade, a partir do século XX, houve maior conectividade entre “(...) sociedades, lugares, culturas, a atualidade das vidas dos povos e dos indivíduos, a economia, a miséria, a contaminação do meio ambiente, os confrontos ou a política” (GIMENO SACRISTÁN, 2008, p.22).

E neste sentido, mesmo sendo crítico às desigualdades que o fenômeno da Globalização tem permitido e acirrado, o geógrafo brasileiro Milton Santos (SANTOS, 2002, p.80), um dos maiores estudiosos neste assunto, apresenta uma visão esperançosa a respeito da Globalização:

Não cabe, todavia, perder a esperança, porque os progressos técnicos (...) bastariam para produzir muito mais alimentos do que a população atual necessita e, aplicados à medicina, reduziriam drasticamente as doenças e a mortalidade. Um mundo solidário produzirá muitos empregos, ampliando um intercâmbio pacífico entre os povos e eliminando a belicosidade do processo competitivo, que todos os dias reduz a mão-de-obra. É possível pensar na realização de um mundo de bem-estar, onde os homens serão mais felizes, um outro tipo de globalização.

Visto que a Globalização inclui em seu processo modificações em estruturas básicas da Modernidade como o Estado, a Sociedade, a Cultura e o Trabalho, o *sujeito* nesta nova modernidade marcada pelo processo globalizador, perde as referências destas esferas. Assim, sua subjetividade também passa a ser construída de outras maneiras. Temos o advento

do individualismo, da autonomia e liberdade acentuadas, o refúgio no consumo, a falta de solidariedade, entre outras derivações.

A educação deve ser repensada para este novo sujeito, desta nova sociedade, pois, os conhecimentos que dela derivam são diferentes da época em que a escola foi moldada. Mas, temos que reconhecer que estas modificações abrem possibilidades, e segundo Santos (1987, p. 41): "O cidadão é multidimensional. Cada dimensão se articula com as demais na procura de um sentido para a vida. Isso é o que dele faz o indivíduo em busca do futuro, a partir de uma concepção de mundo".

É sobre esta concepção de mundo que estamos refletindo. Como não é novo (e a história dos Grandes Impérios nos mostra), o fenômeno globalizador se acelerou graças às novas tecnologias da comunicação, porque ocorre num contexto que iremos denominar *sociedade da informação*, e também conhecida por *sociedade do conhecimento*. Vejamos algumas compreensões deste conceito.

2.2.2 A sociedade da informação

Toda sociedade, desde que humana, tem ao longo da história se utilizado da informação e da comunicação para sobreviver. Ao terem como característica essencialmente humana a *linguagem*, todas as sociedades se utilizaram da mesma para se comunicar, ensinar, aprender, sobreviver, lutar, dominar a natureza, trabalhar, criar cultura, enfim, a linguagem e o uso que dela fazemos constituem-se como meios para nos diferenciarmos enquanto seres humanos, sujeitos da nossa História.

Portanto, falar em *sociedade da informação* ou *sociedade do conhecimento*, dependendo do ponto de vista, pode não ser uma novidade, pois ao longo da História de todas as civilizações, os homens enquanto sujeitos sociais produziram, reproduziram e transmitiram informações e conhecimentos entre suas gerações. Seja a partir da linguagem oral ou da escrita. Daí que somos sujeitos sempre aptos a aprender, o que mostram as evidências de nossas riquezas culturais, lingüísticas, artísticas, científicas, etc.

Por quê considerarmos então a atual uma sociedade do conhecimento? Ao citar Castell, Gimeno (2008) dirá que, "uma das correntes discursivas dominantes entende que a sociedade da informação é aquela em que a geração, processamento, domínio e propagação do conhecimento se convertem em fontes de riqueza e de transformação das actividades produtivas" (*Apud* GIMENO SACRISTÁN, 2008, p.44).

Diferentemente da sociedade industrial e pós-industrial, nas quais o capital e o trabalho tinham valores fundamentais, Gimeno Sacristán (2008, p.45) dirá que:

A sociedade do conhecimento eleva à categoria de valor produtivo, certo tipo de saberes e a sua inovação. (...) Isto é, destaca a informação como um factor determinante e central das relações produtivas, que se estabelecem entre os países e as culturas, onde as possibilidades de inserção dos sujeitos, a sua inclusão ou exclusão dependem do nível de domínio de determinados saberes. (...) O domínio do conhecimento converte-se num motivo de estratificação social.

Estes conhecimentos estão atualmente estritamente ligados às novas tecnologias, já que estas têm transformado todos os setores produtivos da economia (comércio, indústria, investigação, produção, etc). Os efeitos deste setor (tecnologia) criam um alicerce de uma nova sociedade, “(...) ultrapassando as mudanças que ocorrem na esfera cultural, nas relações sociais e na subjectividade” (GIMENO SACRISTÁN, 2008, p.45).

Portanto, ter conhecimento, saber dominar estas novas tecnologias, é uma das condições fundamentais para se inserir no mundo do trabalho, e socializar-se dando continuidade a este tipo de sociedade. Os saberes derivados desta nova sociedade formam uma cultura compartilhada, pois: “A sociedade é estruturada numa cultura (sempre heterogênea) e esta vincula os indivíduos em redes sociais na medida em que os torna participantes de determinados conhecimentos” (ibid, p.46). Neste sentido, concordamos com Gimeno Sacristán (2008, p.46) que:

Participar numa comunidade de significados, de informação ou de conhecimento é um potente laço social; o desconhecimento, as divergências podem separar e até excluir os indivíduos. A transmissão de tudo isto garante a continuidade da sociedade; a possibilidade de refazer a herança transmitida é a condição da inovação e da mudança. A educação desempenha um papel importante na dupla função de reproduzir, para a sobrevivência, e, a partir da continuidade, facilitar a mudança para o progresso.

É neste contexto de sociedade informacional que pensamos a educação como meio de transmitir conhecimentos necessários, tanto a função de reproduzir esta sociedade, ou seja, transmitir os conhecimentos que para se adaptar e nela se incluir são necessários, e por outro lado, dando continuidade a esta mesma sociedade, a educação pode facilitar uma mudança que vise o progresso. Se queremos transformar o ensino ou a sociedade em que vivemos, é necessário antes de tudo saber como ela opera. E para isso integrar-se à sociedade da informação é fundamental, tanto às crianças, quanto aos jovens, adultos e idosos.

Aprender os conhecimentos necessários à sobrevivência e à transformação desta sociedade que emergiu, é direito de todo sujeito.

Administrar as novas tecnologias, saber escolher o que é confiável no meio de tamanha quantidade de informação, ser crítico, caminhar pela democracia, conhecer e respeitar as diferenças culturais, subir nos mais altos degraus do sistema educacional, trabalhar, e, acima de tudo, *aprender* para atingir tudo isso é direito de todo e qualquer cidadão da Terra, do mundo globalizado. A educação tem um papel essencial na busca deste sonho.

Para deixar mais evidente o que esta sociedade caracterizada como *da informação* trouxe de novo, segundo Gimeno (2008), temos:

1. O *stock* de conhecimento disponível aumentou enormemente (mais o de um determinado tipo);
2. A possibilidade existente de que esse *stock* seja mais acessível;
3. Que se disponha de informação sobre mais coisas (banais e transcendentais);
4. A circulação de conteúdos incrementa a sua fluidez (algumas formas de o fazer) através de canais pelos quais corre a informação (uns mais acessíveis do que outros);
5. A presença de mais atividades e agentes que reproduzem e reinterpretem o conhecimento;
6. Os meios de comunicação aumentam a sua presença na vida quotidiana, marcando a atualidade, ocupando o nosso tempo, etc;
7. Mais indivíduos podem participar destas tendências (em diferentes tipos e níveis de informação e em desigual medida uns em relação aos outros).

Esta configuração da sociedade global como *informacional* nos mostra, como nunca, que aprender não está mais restrito ao âmbito da família, da comunidade local e da escola. As práticas sociais, mesmo restritas ao espaço em que o sujeito ocupa em seu cotidiano, refletem conhecimentos muito mais *emaranhados*, plurais, interligados, e numa quantidade como nunca antes vista.

Agora, estes conhecimentos, as informações em geral, são desencadeados e transmitidos por meios diversos (mídia, TV, jornais, revistas, Internet, livros, outdoors, folhetos, material didático, etc) e em velocidades impressionantes. Muitas vezes, a transformação de uma notícia ou de um saber científico ocorrem sem que este tenha chegado

em algum lugar da Terra. E, é claro, nem todos recebem da mesma forma estas informações e conhecimentos. A desigualdade social persiste na “sociedade da informação”. Por outro lado, ela cria condições para a transformação, pois a disponibilidade e o acesso a conhecimentos pode se tornar mais democrático.

Mas é necessário ficarmos atentos em relação ao que é necessário aprender no meio de tanta informação deste mundo globalizado. Gimeno Sacristán nos alerta (2008, p.52):

Na sociedade do conhecimento⁶ é necessário o conhecimento acerca do conhecimento, a informação acerca do valor da informação existente, pois qualquer dos seus componentes ou atributos não serve para formar sujeitos e cidadãos conscientes reflexivos e críticos que disponham no seu interior o reflexo da particular ordem e desordem que reina no seu globalizado meio.

Haverá perigo maior para quem não tem acesso a mediadores, seja na escola ou na família. O que nos coloca em uma posição de defesa da Escola enquanto direito de todos os cidadãos deste globalizado planeta. Aprender não é direito somente de quem pode pagar pelo acesso aos conhecimentos, é um Direito Humano Universal. Dando continuidade ao trecho acima, Gimeno Sacristán (2008, p.52) diz:

Esta mediação no decurso de um caminho que necessita de conhecer atalhos para alcançar os fins que assinalamos, poderá ser realizada pelo autodidacta maduro e aquele que possa dispor de adequada ajuda familiar. Para a maioria, ou é feito pela escola e seus professores ou resta-lhes o papel de espectadores, quando não de vítimas desse mundo globalizado e de uma sociedade que será impenetrável para eles.

Estas compreensões relativas à “sociedade do conhecimento” nos levam a pensar sobre o contexto brasileiro. A partir do momento que encaramos a sociedade do conhecimento enquanto acontecimento paralelo ao da globalização, é muito provável que o Brasil esteja envolvido por tal. Uma prova de que o país está inserido nesta concepção de sociedade do conhecimento, ou também, sociedade da informação, é a presença da expressão no discurso de nossos governantes. Segundo Mello e Bento⁷ (2007, p.3):

Em maio de 2002, o então presidente do Brasil, Fernando Henrique Cardoso fazia um discurso intitulado “O Brasil a caminho da Sociedade do Conhecimento”, durante o XIV Fórum Nacional. Baseou-se em Castells para definir a Sociedade da Informação. Afirmou a necessidade do Brasil construir alternativas e enumerou as ações e melhorias realizadas durante seus oito anos de governo para viabilizar a

⁶ Como também é chamada a Sociedade da Informação.

⁷ Versão traduzida pelos autores.

presença do Brasil na nova economia. Medidas pautadas nas metas das áreas e linhas de atuação da Sociedade da Informação para o Brasil foram citadas.

Ao analisar a Sociedade da Aprendizagem no discurso científico internacional, mais especificamente o caso brasileiro, Mello e Bento (2007) fazem vários apontamentos que nos levam a crer que estamos fortemente ligados ao novo contexto, principalmente devido ao fenômeno, já analisado, da globalização. A presença da expressão em discursos de políticos e trabalhos científicos trazem à tona a importância de trabalharmos com o fato de que o Brasil está relacionado à sociedade do conhecimento e isso tem diversas repercussões em assuntos como trabalho, educação, saúde, comunicação, enfim, faz-se necessário cada vez mais levar em conta o novo contexto.

Mello e Bento (2007, p.6) após analisarem textos de diversas áreas como Economia, Engenharia e Administração, Ciência da Informação, Sociologia e Educação, publicados por pesquisadores brasileiros, afirmam que:

A expressão “Sociedade da Informação” refere-se a um modo de desenvolvimento social e econômico, em que a aquisição, armazenamento, processamento, valorização, transmissão, distribuição e disseminação de informação desempenham um papel central na atividade econômica, na geração de novos conhecimentos, na criação de riqueza, na definição da qualidade de vida e satisfação das necessidades dos cidadãos e das suas práticas culturais.

E como já havíamos deduzido, estas leituras indicam que a sociedade do conhecimento seria o “resultado natural ou uma reação necessária à globalização e às inovações tecnológicas” (Ibid, p.7). E é neste sentido que consideramos indissociável pensar o acesso ao conhecimento e aos instrumentos da realidade que servem de contexto a este conhecimento. Num mundo *Globalizado* caracterizado pela *Sociedade da Informação* (ou Conhecimento), ao mesmo tempo em que se multiplicam os meios de acesso e a quantidade de informações e conhecimentos, nunca foi tão difícil *aprender*.

Analisando a “aprendizagem na sociedade da aprendizagem”, Mello e Bento (2007, p.17) também trazem fragmentos de textos que se referem a esta problemática. A partir de suas leituras, basicamente das Ciências Sociais e Educação, “todos os autores que se dedicam a abordar a aprendizagem no novo contexto da Sociedade da Informação preocupam-se com a complexidade de ações envolvidas para a apropriação de novos conhecimentos pelas pessoas”. É esta complexidade para apropriar conhecimento, ou seja, para aprender, que nos intriga. Por exemplo: “É consenso entre os autores voltados para a educação que a

alfabetização digital é a principal e nova necessidade de aprendizagem frente ao novo contexto” (Ibid, p.17).

No entanto, a ilusão da democracia de acesso à disponibilidade de conhecimentos, via Internet ou TV, por exemplo, pode não nos deixar enxergar que é necessário muito mais do que informação para aprendermos. Mais do que aprender a viver numa sociedade plural como a nossa, é necessário nos educarmos para saber realmente *o quê* estamos aprendendo. Por isso, a necessidade da Escola enquanto um espaço institucionalizado de *transformação*, local onde podemos ensinar realmente os saberes acumulados e necessários, e educar para a vida, também através da socialização que a instituição escolar permite.

2.3 Conhecimento e Realidade

Para Edwards (1997, p.20), podemos definir conhecimento como: “uma construção histórica de visões de mundo que se apresentam como o *verdadeiro* para um período histórico determinado; nessas visões se desenvolvem diversas maneiras pelas quais os sujeitos se percebem a si mesmos e ao mundo”. Assim, o conhecimento é relativo e implica uma determinada construção social da realidade (Ibid, p.22):

O conhecimento é uma produção social e histórica, que se torna possível a partir de um determinado interesse. Não é o desvelamento de estruturas imutáveis, imanes, necessárias. A formalização da realidade – que é o conhecimento – é uma construção particular do real mas não é o real. A brecha que existe entre o sujeito e o real (que é inapreensível em si mesmo) está perpassada pela construção que o sujeito faz. A relação não necessária entre o sujeito e o real abre a possibilidade de compreender o caráter relativo da construção de conhecimentos.

Como temos mostrado neste texto, a realidade que nos permeia exige certos tipos de conhecimento, de aprendizagens, de postura, já que somos sujeitos sociais. A definição de conhecimento, por si só, é diferente do conhecimento em sua existência social. Este vai depender dos condicionamentos da sociedade em que vive o sujeito, bem como do espaço em que ele está aprendendo. Aprender numa escola já no século XXI, na chamada *sociedade da informação*, é muito diferente de aprender no âmbito familiar em plena Idade Média. Daí que, conhecimento e aprendizagem são conceitos relativos à sociedade em que se vive.

O conhecimento em geral também difere do conhecimento escolar (EDWARDS, 2008), haja vista que esta é uma instituição recente. Conhecer não está restrito

ao âmbito escolar. Prova disto é o fato de todas as sociedades acumularem conhecimentos sem a necessidade da escola. Por isso, aprender também não depende somente deste espaço. Ainda mais na sociedade em que vivemos, onde a informação pode ser atingida por diferentes meios, muito além da sala de aula.

Consideramos de extrema importância o conceito com o qual Edwards (1997) trabalhou em sua pesquisa para compreender o universo dos sujeitos (crianças) frente aos conhecimentos escolares: a forma de *conhecimento situacional*. Este, é definido basicamente como um conhecimento construído em torno do que uma realidade é para o sujeito, a que chamamos de *situação*. A ênfase está colocada antes na significação de uma realidade para o sujeito e nos usos e valorações sociais do que em definições abstratas (EDWARDS, 1997).

Para Edwards (1997, p.24), “(...) na forma de conhecimento situacional é permitida uma relação de maior interioridade entre o sujeito e o conhecimento, na medida em que se solicita àquele que se aproprie do conhecimento a partir do modo como o significa”.

É com base neste tipo de conhecimento situacional que consideramos o *aprender* como atividade tipicamente humana, de sujeitos sociais, que aprendem, apropriam-se do conhecimento pela forma como o significam, ou seja, os sujeitos aprendem a partir de suas experiências enquanto indivíduos de um grupo, de uma cultura, de uma classe, de uma situação. Nesta pesquisa, tomamos como base a aprendizagem, a partir desta forma de conhecimento situacional.

Fica visível aqui que não conseguimos dissociar sujeito social, realidade e conhecimento, pois, partimos da suposição de que o indivíduo enquanto ser de uma cultura, de uma sociedade, necessita compreender sua realidade, pois é a partir dela que aprende o que é necessário a sua sobrevivência e realizações. A sociedade e a forma como ela se configura em determinado tempo histórico, torna necessário aos seres humanos, enquanto sujeitos sociais, aprender certos tipos de conhecimentos essenciais à manutenção (permanência) ou transformação desta realidade, desta sociedade.

Para Freire (1996), o mundo não é uma realidade dada, algo estático. O mundo “está sendo”, pois são indivíduos (sujeitos) indeterminados e capacitados a formar-se constantemente que preenchem esta realidade, este mundo. A história nos mostra isto. E se esta verdade é válida, por que cair num hedonismo ou na falta de esperança? Novamente: o mundo está sendo, somos indivíduos capazes de aprender, de educar, de transformar e sermos transformados. Se compomos a realidade, por que não transformá-la? Aliás, ela está a todo o momento sendo transformada. Basta saber agora para quê, para quem estamos transformando esta realidade.

No mesmo sentido que traz a exposição sobre a sociedade da informação com base em Gimeno (2008), a leitura de Freire (1996, p.118) aponta: “Não há inteligência da realidade sem a possibilidade de ser comunicada”. Daí que se faz necessário a transmissão, a partir do diálogo e de reflexões críticas, de conhecimentos. Mas que tipo de conhecimentos? Se somos indivíduos, sujeitos que compõem a história, a sociedade, o conhecimento que se nos faz necessário é aquele próprio à nossa realidade, ao que nos diz respeito. Não apenas um conhecimento técnico, com finalidades para perpetuar as desigualdades tão presentes também na história da humanidade.

O conhecimento a que se tem acesso nas escolas, pelos meios de comunicação, está na maioria das vezes preenchido por ideologia. Infelizmente, conforme nos mostra Paulo Freire, esta ideologia tem que ver diretamente com a ocultação da verdade dos fatos, com o uso da linguagem para penumbrar ou opacizar a realidade ao mesmo tempo em que nos torna míopes.

Como ultrapassar este tipo de conhecimento? “Histórico-sócio-culturais, mulheres e homens nos tornamos seres em quem a curiosidade, ultrapassando os limites que lhe são peculiares no domínio vital, se torna fundante da produção do conhecimento” (FREIRE, 1996, p.55). E por isso não se trata de passar o conhecimento (educação bancária) apenas, e sim criar em diálogo, para, ao longo do processo, os sujeitos se verem enquanto seres capazes de produzir as respostas para suas curiosidades. Não apenas receberem-nas prontas.

Neste sentido, a curiosidade por si só já é conhecimento: “Como a linguagem que anima a curiosidade e com ela se anima, é também conhecimento e não só expressão dele” (FREIRE, 1996, p.55). E é neste conhecimento produzido pela dialogicidade que encontramos uma relação muito simétrica entre sujeitos sociais – aprendizagens – realidade, ou seja, é possível pensar em *sujeitos* curiosos impulsionados pela incompletude, direcionando-se em busca de *aprendizagens* (no sentido de conhecimentos), da linguagem, das relações de poder, da possibilidade de transformações, para, enfim, transformarem-se e transformar a *realidade* que os rodeia, já que foi visto que esta realidade não é estática.

Esta realidade, que para nós não é estática, é um movimento constante de práticas cotidianas dos sujeitos que a compõe. Práticas, aprendizagens, conhecimentos, ensinamentos que muitas vezes a teoria não compreende. É por isso que Certeau (2008) vai na busca do homem comum, do sujeito que vive o dia-a-dia resistindo e reinventando o que a razão técnica insiste em chamar de sociedade do consumo, atribuindo papéis prontos aos sujeitos. O que nós faríamos também se acreditássemos que diante da sociedade do

conhecimento, homens e mulheres, adultos, crianças e velhos agem passivamente e de forma homogênea.

Certeau pesquisa e escreve sobre o “homem ordinário”, o homem comum, aquele que inventa e reinventa o cotidiano, que através das “artes de fazer” e das “táticas de resistência” altera objetos e códigos, e assim se “reapropria” do espaço e o utiliza à sua maneira. E por isso mesmo faz da realidade algo nada estático e sempre surpreendente, impossível de ser quantificada.

Para Certeau (2008), o sujeito que está submetido a alguma ordem de poder, a alguma instituição, ou mesmo, o indivíduo que compõe a sociedade atual conhecida também por “sociedade do consumo” (poderíamos dizer também sociedade do conhecimento) age de forma inesperada e fora do controle das instituições de poder, pois age segundo “táticas”. As táticas, diferentemente das estratégias “são procedimentos que valem pela pertinência que dão ao tempo – às circunstâncias que o instante preciso de uma intervenção transforma em situação favorável, à rapidez de movimentos que mudam a organização do espaço” (p.102). Ainda, para o autor, a tática é a “ação calculada que é determinada pela ausência de um próprio” (p.100), ou, em suma, a “arte do fraco” (p.101).

Assim, diante desta realidade mutável, de sujeitos não conformados e do conhecimento que pode ser pensado das mais diversas formas é que compreendemos o ato de aprender. Portanto, acreditamos que é impossível quantificar a realidade em que vivemos, bem como a forma como vivem, ensinam e aprendem os sujeitos que nela vivem. E não queremos, é claro, cair num relativismo, mas, sim, apontar o que não podemos aceitar como fato, como irreversível, como planejado.

2.4 Aprender na juventude e na idade adulta

No curso pré-vestibular Prodam, para os jovens, e uma minoria de adultos que o freqüentam, além da “necessidade”, estão a vontade individual, os anseios, as aspirações, os sonhos. Certamente, existe também a “pressão social” sobre o futuro destes sujeitos: o que eles vão ser frente ao mercado de trabalho? Que profissão irão exercer? Onde irão trabalhar? E a pergunta que provavelmente faz parte das vontades de cada um deles: será possível uma ascensão social a partir do curso superior?

Ser jovem, planejar um futuro, o que não descarta necessariamente um grupo de adultos que também fazem planos, também almejam transformar suas vidas. Não queremos apontar uma classificação etária estritamente numérica para englobar jovens e adultos. No

Capítulo 3 analisaremos a proporção de grupos de alunos por idades, porém, aqui consideramos jovens e adultos as pessoas que frequentam o Cursinho, que já concluíram o Ensino Médio e buscam aprender mais por diferentes motivos, *a priori*, para prestar um exame vestibular e ingressar na Universidade.

Já vimos que a sociedade da informação impõe muitas condições frente ao mundo do trabalho, principalmente no que tange ao acesso a novas formas de conhecimento: conhecimento das novas tecnologias. Se requer informação, a educação, e os níveis profissionalizantes de ensino são meios diretos pelos quais os indivíduos da sociedade da informação buscarão melhor recolocação no mercado de trabalho. É aqui que entram as aspirações de grande número de jovens e adultos brasileiros: o acesso à Universidade e busca por uma profissão.

Porém, aprender no cursinho não se restringe ao acesso aos conhecimentos transmitidos e necessários às provas de vestibular. Enquanto jovens e adultos, os alunos do cursinho, em uma *situação* quase escolar, não adquirem todos os conhecimentos da mesma forma e no sentido em que são transmitidos. Aprender não é um ato unidirecional e fácil de ser compreendido, seja na infância, na adolescência, ou na idade adulta.

Églen Rodrigues (2004) em sua dissertação de mestrado intitulada “*A situação escolar na perspectiva do aluno*”, buscou junto a alunos de 4ª, e em seguida de 5ª séries, a visão que eles possuem sobre a situação escolar nestas séries iniciais da escola pública em uma periferia urbana de São Carlos.

Esta pesquisa nos ajudou muito a refletir sobre os dados que possuíamos até então para este trabalho. Apesar de estar analisando a perspectiva de alunos de um curso pré-vestibular, jovens e adultos, eles são alunos também e, mesmo não sendo um ambiente “oficialmente” de ensino, o cursinho possui muitas características escolares, o que levou Carvalho (2006) a denominar estes cursinhos comunitários de ambientes “paraescolares”, no sentido em que muitos jovens e adultos irão aprender ali o que lhes faltou na trajetória escolar, especialmente no ensino médio.

Ao buscar ouvir os alunos das séries iniciais para compreender como estes interpretam sua *situação escolar* e as aprendizagens que eles consideram adquirir no contexto escolar, o trabalho de Rodrigues (2004) vem ao encontro de nossa questão de pesquisa: ***na visão dos alunos, quais são as aprendizagens envolvidas no Cursinho Prodam?***

Para tanto, concordamos com a autora que utiliza o conceito *situação escolar* pautado nos estudos de Edwards (1997). Segundo Rodrigues (2004, p.6) a ênfase do conceito *situação escolar* em Edwards está na “(...) significação que o sujeito atribui para a sua

realidade, ou seja, aquilo que aparece como algo dado com o qual ele se encontra, se relaciona e define”.

A constituição da situação escolar envolve diferentes formas de conhecimentos. Desta forma, podemos entender que na escola é possível inserir os alunos em comportamentos (para o trabalho, para a dissimulação, para a liberdade e etc) e também é possível ensinar-lhes conteúdos (para a reprodução ou para a transformação social) (*Apud* RODRIGUES, 2004). Jovens e adultos são capazes de serem inseridos nestes comportamentos e de aprender estes ensinamentos.

Ora, não é só na infância que aprendemos a nos comportar para o trabalho, para a dissimulação ou para a liberdade. Nem é somente na infância que aprendemos conteúdos para a reprodução ou a transformação social. Mesmo porquê quem aprende recebe o ensinamento de alguém e se as crianças são educadas por adultos nas escolas, estes sabem (ou deveriam saber) o que estão ensinando. Quem ensina é capaz de aprender, então, os adultos são capazes, tanto quanto os jovens, de ensinar e aprender.

Esta pesquisa vai também ao encontro do trabalho de Oliveira (2001), ao passo em que assim como uma das crianças entrevistadas por ela diz “*na escola se aprende de tudo*” (frase que dá nome a sua tese de doutorado), uma das ex-alunas do cursinho Prodam, a Emília, sujeito desta pesquisa, também me respondeu ao ser questionada sobre o que havia aprendido em sua trajetória pelo curso pré-vestibular: “*tudo*” .

Uma outra informação digna de reflexão é o fato de que entre os quarenta alunos que responderam ao questionário (para caracterização dos sujeitos que frequentam o cursinho) 40% são egressos do ensino médio público noturno. E esta é uma informação passível de análise, se levarmos em conta a situação do ensino médio noturno, em sua grande parte frequentado por jovens e até adultos, alunos trabalhadores.

Vilma Abdalla (2000), em sua dissertação “*O jovem aluno e suas falas: ecos da escola noturna em tempos de novas propostas educacionais*”, se propôs a discutir a relação dos jovens trabalhadores com o ensino médio público noturno, analisando uma antiga escola de São Carlos, de esplendoroso passado, na época “do café” em que cumpria outra função social. Hoje, já degradada pelos problemas que assolam o sistema educacional público no Brasil, esta escola aponta defasagens que Abdalla tentou compreender pela visão e voz dos jovens que a frequentam no noturno, tendo estes como principais sujeitos da pesquisa.

Sobre este nível de ensino, a partir da lógica da legislação educacional brasileira, Abdalla (2000, p.18) afirma:

(...) deve o ensino médio encarregar-se de formar jovens e adultos, de modo a desenvolver valores e competências necessárias à integração de seu projeto individual ao projeto da sociedade em que se situam. Desse modo, pretende-se buscar o desenvolvimento do educando como pessoa humana, dotando-o da formação ética considerada necessária para o exercício da cidadania, para o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico. Além, é claro, de dotá-lo da indispensável capacitação para o trabalho.

No entanto, a experiência desta autora enquanto professora e depois como vice-diretora na escola em que realizou a pesquisa veio mostrar que (ABDALLA, 2000, p.18):

Apesar dos novos parâmetros curriculares e das políticas educacionais recentes procurarem criar condições para evitar a evasão e a repetência, os resultados parecem caminhar na direção oposta daquela recomendada pelos órgãos oficiais. O que se nota, na verdade, é um aprofundamento da crise da escola noturna, com crescente e evidente desinteresse dos alunos pelos estudos e péssima interação entre a maioria deles e seus professores.

Vilma Abdalla (2000, p.22) realizou seus estudos partindo do diálogo com os alunos que freqüentavam o período noturno do ensino médio, etapa escolar que ela buscava analisar. Ou seja, a autora foi “ouvir” o que estes jovens têm a dizer, partindo do princípio de que em suas falas há muitas verdades. Usando palavras da autora: “(...) se queríamos compreender as necessidades educacionais dos jovens seria melhor perguntar para eles mesmos. Ou seja, ao invés de falarmos deles, sobre eles, ou por eles, seria melhor falamos com eles⁸”.

Compartilhamos também da compreensão que essa autora nos coloca sobre a juventude, que segundo ela, “(...) não é somente uma condição biológica, mas uma definição cultural que se impõe como categoria histórica e social porque o comportamento do jovem também é histórico e socialmente determinado” (p.33).

Neste sentido, aprender na juventude não é só uma possibilidade fisiológica, mas também uma necessidade imposta pelo tempo histórico e marcas da sociedade em que se vive, como já mostramos, uma sociedade da *informação*. Daí que decorrem os conflitos dentro da escola, que não têm cumprido, na visão dos jovens alunos trabalhadores, suas funções frente ao mundo do trabalho e dos seus sonhos (vontades).

É chegando a esta conclusão ao ouvir os alunos, que Abdalla (2000, p.48) diz ser necessário pensar um novo currículo para o Ensino Médio, pois:

(...) é preciso levar em conta dois fatores fundamentais: “as mudanças estruturais que decorrem da chamada “revolução do conhecimento”, alterando o modo de

⁸ Grifo nosso.

organização do trabalho e as relações sociais e a expansão crescente da rede pública que deverá atender a padrões de qualidade mais adequados para as exigências dessa nova sociedade globalizada.

Para a mesma autora, os jovens devem ser o ponto de partida e chegada de qualquer proposta escolar (Ibid, 2000). No caso de nossa análise, diria: qualquer proposta de ensino dirigida aos Cursinhos Populares deveria levar em conta antes de mais nada os sujeitos que os frequentam. Daí a importância de ouvirmos o que pensam, o que aprendem e o que esperam, deste espaço de ensino, os jovens e adultos que tanto têm para nos dizer, para nos ensinar, pois (ABDALLA, 2000, p.133):

O que a juventude tem de mais belo é sua capacidade de acreditar, de sonhar, de reinventar. É desse modo que os jovens vão levando adiante sua tarefa de desconstrução e reconstrução do mundo em que vivemos e exatamente por sonharem e reinventarem é que vão fazendo a diferença.

Pelo que já vivenciamos no cursinho Prodam, temos visto que não só os jovens possuem esta capacidade de acreditar, de sonhar, de reinventar. Muitos adultos que foram meus alunos mostraram uma capacidade enorme de aprender e ensinar e, acima de tudo, uma surpreendente vontade de superação, de sonhar, de lutar, e de ter muita esperança. O fato de voltar a estudar, ou entrar numa Universidade tem sido para alguns adultos com os quais convivemos, uma experiência incrível de saber que são capazes de aprender e, portanto, de transformar a realidade em que vivem.

2.5 Processos de Socialização e Humanização

A partir dos direcionamentos até aqui apontados, queremos demonstrar que o cursinho analisado nesta pesquisa é um espaço muito similar ao espaço escolar, onde é possível aos alunos apreender conhecimentos de diferentes naturezas e também traduz-se como um espaço de socialização secundária. Para Pérez Gómez (1998), *socialização* é um processo de aquisição por parte das novas gerações das conquistas sociais. Por exemplo: linguagem oral, escrita, trabalho / profissões, costumes, regras, etc. Este processo de socialização é denominado genericamente de “processo de educação”.

Contudo, na tarefa de socializar, a escola não está só: a família, grupo sociais e meios de comunicação reproduzem a comunidade social. Mas, porquê a *escola* se tornou fundamental nos tempos de hoje, na reconhecida sociedade da informação? Segundo Pérez Gómez (1998, p.13):

A aceleração do desenvolvimento histórico das comunidades humanas, bem como a complexização das estruturas e a diversificação de funções e tarefas da vida nas sociedades, cada dia mais povoadas e complexas, torna ineficazes e insuficientes os processos de socialização direta das novas gerações nas células primárias de convivência: a família, o grupo de iguais, os centros ou grupos de trabalho e produção.

É na intenção de suprir estas deficiências, resultantes da complexidade de nossa sociedade, que surgem novas diferentes formas de especialização no processo de educação. Nestes casos, a função da educação fornecida pelo tutor, preceptor, academia, escola religiosa, escola laica entre outras, é a da *socialização secundária*, que vai além da socialização direta possibilitada pela grupo de iguais, da família.

Para Gómez (1998, p.13), nestas sociedades mais complexas, como a nossa caracterizada pelo excesso de informação, “a preparação das novas gerações para sua participação no mercado de trabalho e na vida pública requer a intervenção de instâncias específicas como a escola, cuja função é atender e canalizar o processo de socialização”. Este processo de “canalização” da socialização é o que vamos chamar, ao longo deste trabalho, de socialização secundária.

De acordo com Pérez Gómez (1998), os objetivos da *socialização secundária* dos alunos na escola seriam: a) prepará-los para o mundo do trabalho, e b) formar o/a cidadão/ã para sua intervenção na vida pública. Porém, é necessário frisar que, na esfera política, efetivamente, todas as pessoas têm, em princípio (ou pelo menos, teoricamente e legalmente), os mesmos direitos, considerando que vivemos uma sociedade democrática. Mas, na esfera econômica, a primazia não é dos direitos da pessoa, mas, sim, os da propriedade, já que vivemos numa sociedade ditada pelo capital, ou capitalista.

A escola, a partir Século XX, quando tende a se popularizar, tem se organizado frente à demandas contraditórias do *Estado*, do *Mercado* e da *Família*. Além do que, como já foi exposto acima, vive na tensão entre preparar cidadãos para uma sociedade politicamente organizada pela Democracia, mas que vive as incoerências do meio de produção capitalista, no qual o mercado e a propriedade privada ditam as regras. Para Pérez Gómez (1998, p.19), este é o “caráter plural e complexo do processo de socialização na escola”. Para o autor:

O processo de socialização como reprodução da arbitrariedade cultural dominante e preparação do aluno/a para o mundo do trabalho e para sua atividade como cidadão/dã não pode ser concebido como um processo linear, mecânico. Pelo contrário, é um processo complexo e sutil marcado por profundas contradições e inevitáveis resistências individuais e grupais.

Desta forma, como a escola tem realizado este complexo processo de socialização? Para Pérez Gómez (1998, p.17), por um lado:

Os alunos/as aprendem e assimilam teorias, disposições e condutas não apenas como consequência da transmissão e intercâmbio de idéias e conhecimentos explícitos, mas também e principalmente como consequência das interações sociais de todo tipo que ocorrem na escola ou na aula.

Por outro lado, quando diz respeito ao currículo oficial de conteúdos (Ibid, p.18): “O que o aluno/a aprende e assimila mais ou menos consciente, e que condiciona seu pensamento e sua conduta a médio e longo prazo, se encontra além e aquém dos conteúdos explícitos nesse currículo”. E é aqui que reside o complexo processo de socialização da escola, como se fosse uma ação dialética.

Para o mesmo autor (GÓMEZ, 1998, p.21), a função educativa da escola compreende processos de *socialização* e *humanização*:

A mesma tensão dialética que aparece em qualquer formação social, entre tendências conservadoras que se propõem garantir a sobrevivência mediante a reprodução do *status quo* e das aquisições históricas já consolidadas (*socialização*) e as correntes renovadoras que impulsionam a mudança, o progresso e a transformação, como condição também de sobrevivência e enriquecimento da condição humana (*humanização*), acontece de forma específica e singular na escola.

É justamente este processo dialético que Pérez Gómez (1998) nos apresenta como a função educativa que a escola empreende, que temos observado no cursinho Prodam. Além do conhecimento adquirido considerado “curricular”, ou “oficial”, àquele necessário à passagem pelo Vestibular e que diz respeito ao que deveria ser aprendido no Ensino Médio, existem aqueles conhecimentos que o aluno assimila mais ou menos de forma consciente, e que condicionam seu pensamento e sua conduta a médio e longo prazo. Estes conhecimentos se encontram além e aquém dos conteúdos explícitos no currículo “oficial”.

Desta forma, aprender no Cursinho Pré-Vestibular pode estar ligado ora ao “currículo oficial”, e aqui nos referimos aos conhecimentos necessários à prática dos exames de vestibular (1 – *socialização secundária*), ora àqueles conhecimentos assimilados mais ou menos conscientemente, e que condicionam o pensamento do aluno e sua conduta a mais longo prazo, estes seriam os conhecimentos *além* dos conteúdos ligados ao “currículo oficial” (2 – **humanização**).

Algo semelhante concluíram Mitrulis e Penin (2006, p.269) ao entrevistar alunos de Cursos Pré-Vestibulares Populares, sobre o impacto que estes tinham em suas trajetórias de estudos. Para as autoras: “O domínio dos saberes preparatórios aos exames de acesso deixa de ser considerado apenas pelo valor instrumental e adquire outros significados como uma nova maneira de ver o mundo, relacionar-se consigo mesmo e com o outro”.

Estes “significados”, esta “nova maneira de ver o mundo”, de “relacionar-se consigo mesmo e com o outro”, têm a ver com um projeto educacional que supera o individualismo e os esforços pelo mérito. É, geralmente, este tipo de “disputa” por vagas em Universidades de prestígio, de treinamento, e de sentimento de competição que observamos nos grandes cursos pré-vestibulares privados.

Porém, quando num projeto popular é abarcado, para “além do ensino para o vestibular”, um projeto democrático, de inclusão, de relações inter-étnicas, de educação plural realmente, vemos surgir outras prioridades e aprendizagens. Segundo Mitrulis e Penin (2006, p.274):

Uma das descobertas das sociedades do século XXI é que pessoas com experiências sociais, culturais, diferenciadas e acostumadas a interagir em ambientes de grande diversidade desenvolvem maior capacidade de responder, com flexibilidade, a novas e variadas atividades e desafios. O convívio social em situações de pluralidade cultural e étnico-racial é considerado como uma das possibilidades de construção de sociedades mais justas e democráticas. Instaurar medidas concretas para promover a participação social e econômica de grupos desfavorecidos é demanda do multiculturalismo democrático.

Neste sentido, é válido ressaltar aqui as citações das autoras acima em relação à análise que Tedesco (2004) e Cury (2005) fazem a respeito de políticas públicas e projetos sociais que investem na democratização e qualidade do ensino. Podemos considerar os cursinhos populares como um destes projetos. De acordo com Mitrulis e Penin (2006, p.291):

Tedesco (2004), ao analisar as estratégias políticas mais apropriadas para romper os determinismos sociais e culturais dos resultados de aprendizagem, aponta, entre outras opções, para a dimensão pedagógica, com especial ênfase nas chamadas “políticas de subjetividade”. Defende, assim como Cury (2005) e outros estudiosos, a primazia das políticas públicas de caráter universal que garantam igualdade de oportunidades educacionais para todos por ser esta a base da cidadania e do domínio dos códigos de acesso ao mundo, condição primordial de formulação de demandas, desenvolvimento pessoal e emancipação. Ambos, porém, reconhecem que, apesar de condições objetivas mais favoráveis em que se desenvolve o processo educativo, em termos de legislação, investimentos e cobertura, as desigualdades no campo da educação persistem e continuam associadas à origem social dos alunos.

Mesmo sendo de caráter paliativo, e com a persistência das desigualdades no campo da educação em relação às origens sociais dos alunos, quando analisamos um curso pré-vestibular popular, com suas peculiaridades, diversidade e, principalmente, ao ouvir os alunos que o frequentam, temos a garantia que, pelo menos, para estes alunos, portas estão se abrindo. O que ainda fica aquém da democratização de acesso ao ensino superior.

As possibilidades de aprendizagem e a construção de novas “subjetividades”, de sonhos, de projetos, tem sido para muito alunos que frequentam ou frequentaram cursinhos populares, o único meio de acesso à uma profissão, à realização pessoal e ascensão social. Novamente nas palavras de Mitrulis e Penin (2006, p.292), que citam Tedesco:

Dentre os aspectos de uma política da subjetividade, Tedesco destaca a capacidade de formular um projeto de futuro e a confiança de adultos significativos na capacidade do sujeito. O apoio institucional da escola para o desenvolvimento da disposição e capacidade de construir um projeto de vida pessoal numa perspectiva de projeto de sociedade pode ser considerado um aspecto central na formação do aluno. A ausência de projetos parece ser um dos fatores mais significativos na caracterização da pobreza, em virtude das mudanças sociais e econômicas do mundo contemporâneo, que aumentam as incertezas sobre o futuro.

Esta capacidade de construir um projeto de vida pessoal, que para Tedesco (2004) pode ser considerado um aspecto central na formação do aluno, foi destacada várias vezes nas entrevistas e observações realizadas para esta pesquisa. Em diversos momentos, acreditamos que ficou nítido o fato de se tornar possível um projeto de realização profissional a partir da entrada numa Universidade, ou mesmo provar para si mesmo que “é possível aprender depois de uma certa idade”. Assim, transparece uma formação do aluno, ou uma transformação do sujeito que, ao projetar, aprende e realiza.

CAPÍTULO 3 – A PESQUISA: LOCAL, PARTICIPANTES E METODOLOGIA

Como já foi dito na Introdução, a chegada até a escolha pelo tema desta pesquisa deve-se, em grande parte, à minha experiência anterior enquanto professora do Cursinho Prodam e pelas observações que havia feito até então em relação aos alunos e suas “formas de aprender”. Ao longo do primeiro semestre de 2007, primeiro ano do Mestrado, o Projeto de Pesquisa foi melhor se delineando, o que se deve às leituras, reflexões, orientações, inclusive, à nossa presença no campo de pesquisa. Foi então que ficaram claros nossa questão de pesquisa, objetivo geral e objetivos específicos.

Partindo do pressuposto de que nos Cursinhos Pré-Vestibulares Populares (Comunitários) são desencadeados diversos processos educativos, definimos a seguinte questão de pesquisa: *na visão dos alunos, quais são as aprendizagens envolvidas no Cursinho Prodam?* E esta passou a guiar nossos olhares em campo, nossas reflexões e discussões.

Para responder a esta questão definimos como objetivo geral da pesquisa, conhecer, pela perspectiva dos alunos, as aprendizagens envolvidas num Curso Pré-Vestibular Popular (Comunitário). O objetivo específico seria identificar as diferentes aprendizagens possíveis de se ocorrer no Cursinho. Estas aprendizagens poderiam ser de diferentes naturezas, tais como: aprendizagens curriculares, ligadas aos conteúdos das disciplinas; aprendizagens pessoais, para a vida futura, para as relações com os outros (namoro, amizade, família); aprendizagens para a cidadania, para a participação na vida coletiva; aprendizagem de valores, de normas, de atitudes, entre outras.

Todos estes tipos de aprendizagens poderiam ocorrer considerando que o Cursinho é um espaço coletivo semelhante ao espaço escolar: temos salas de aula, professores, alunos, coordenação, um conteúdo a ser desenvolvido de acordo com o currículo do Ensino Médio, etc. Apesar de não fazer parte do Sistema Educacional Brasileiro, o número de Cursinhos, como já foi visto, tem aumentado e se popularizado no país.

Segundo Oliveira (2001, p.46), “(...) uma classe em qualquer nível de ensino é sempre heterogênea. Nela convivem diferentes tradições de cultura, de classe social, de gênero, e freqüentemente alunos de idades e de história escolar diferenciadas”. E foi este universo que encontramos nas salas do Cursinho. Faltava-nos aproximarmo-nos mais desta riqueza social. Somente como professora não bastava. Queríamos olhar, observar mais, questionar os detalhes, as ações dos sujeitos ali envolvidos. É portanto aqui que entra a Pesquisadora em Educação.

Para Minayo (1994, p.13), “(...) a provisioridade, o dinamismo e a especificidade são características fundamentais de qualquer questão social”. E a realidade que estamos buscando compreender envolve exatamente estas características. Portanto, não basta relatar o que pensamos sobre o nosso objeto, sobre nossos sujeitos a serem pesquisados. Ouvir os alunos é necessário, pois: “Não é apenas o investigador que dá sentido a seu trabalho intelectual, mas os seres humanos, os grupos e as sociedades dão significado e intencionalidade a suas ações e a suas construções, na medida em que as estruturas sociais nada mais são que ações objetivadas” (Ibid, p.14).

Foi acreditando nos sujeitos desta pesquisa, enquanto seres humanos que significam, intencionam suas ações da mesma forma em que estabelecem relações sociais, ensinam e aprendem, que optamos por uma abordagem qualitativa. Nossa percepção vai ao encontro do que dizem Bogdan e Biklen (1994, p.70):

(...) O objetivo dos investigadores qualitativos é o de melhor compreender o comportamento e experiências humanas. Tentam compreender o processo mediante o qual as pessoas constroem significados e descrever em que consistem estes mesmos significados. Recorrem à observação empírica por considerarem que é em função das instâncias concretas do comportamento humanos que se pode refletir com maior clareza e profundidade sobre a condição humana.

Conhecer as aprendizagens envolvidas no espaço do Cursinho Pré-Vestibular pela perspectiva dos alunos exigiu de nós, enquanto pesquisadoras, compreender o comportamento e as experiências destes alunos enquanto sujeitos de um espaço particular, que envolve peculiaridades que só são possíveis de serem compreendidas pelos próprios sujeitos. O que é impossível de ser mensurável, quantificado.

Neste sentido, Minayo (1994, p.22) afirma também que “(...) a abordagem qualitativa aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas”.

Além de considerar minha vivência como professora no Cursinho e acreditando que esta pesquisa só se tornaria possível através da convivência com os alunos/sujeitos a serem pesquisados fez-se necessário o uso da observação participante enquanto abordagem técnica do trabalho de campo. De acordo com Bogdan e Bicklen (1994, p.48):

Os investigadores qualitativos freqüentam os locais de estudo porque se preocupam com o contexto. Entendem que as ações podem ser melhor compreendidas quando são observadas no seu ambiente habitual de ocorrência. (...) Para o investigador qualitativo divorciar o ato, a palavra ou o gesto do seu contexto é perder de vista o significado.

Para Cruz Neto (1994, p.60):

A técnica de observação participante se realiza através do contato direto do pesquisador com o fenômeno observado para obter informações sobre a realidade dos atores sociais em seus próprios contextos. O observador, enquanto parte do contexto de observação, estabelece uma relação face a face com o observado. Nesse processo, ele, ao mesmo tempo, pode modificar e ser modificado pelo contexto. A importância dessa técnica reside no fato de podermos captar uma variedade de situações ou fenômenos que não são obtidos por meio de perguntas, uma vez que, observados diretamente na própria realidade, transmitem o que há de mais imponderável e evasivo na vida real.

O período em que utilizamos a observação foi entre julho de 2007 a agosto de 2008. No caso desta pesquisa, a observação participante ocorria em dois momentos: primeiro, durante as minhas próprias aulas, que era o momento mais difícil, pois a minha atenção estava voltada mais para a execução da aula do que para o olhar atento das relações estabelecidas entre os alunos. Porém, no decorrer da aula, em diversos momentos, fatos específicos chamavam a minha atenção como os diálogos informais entre eu e algum aluno ou grupo de alunos.

Num segundo momento, participávamos dos intervalos entre as aulas e das “saídas” dos alunos no fim do período. Era o momento de observar atentamente, dialogar na intencionalidade de conhecer o ambiente/espço do cursinho além da sala de aula. E foi nestes momentos que as relações de aprendizagens de diferentes naturezas se deixaram transparecer. É o momento em que os alunos “papeiam”, “fofocam”, namoram, conversam com os professores e a coordenação, lancham, saem para a rua, combinam encontros para além do Cursinho, entre outros.

Houve, ainda, fora da sala de aula, momentos riquíssimos de observação participante. Foi nos “churrascos” de confraternização entre alunos e professores que pudemos conhecer melhor os alunos bem como os variados significados e intencionalidades de suas ações, percepções, vontades e “sonhos”. Particpei em diversos eventos desta natureza, inclusive antes de iniciar esta pesquisa, enquanto já era professora.

É válido lembrar ainda que “(...) a observação é chamada de participante porque parte do princípio de que o pesquisador tem sempre um grau de interação com a situação estudada, afetando-a e sendo afetado por ela” (ABDALLA, 2000, p.26), especialmente na relação com os sujeitos pesquisados.

Todos estes momentos de contato com os alunos, que são de fato os sujeitos a quem esta pesquisa está recorrendo para atender seus objetivos, foram relatados em notas de

campo. Estas notas estão contidas em Diário de Campo. Este tipo de diário, segundo Cruz Neto (1994, p.64) é pessoal e intransferível. “Sobre ele o pesquisador se debruça no intuito de construir detalhes que no seu somatório vai congrega os diferentes momentos da pesquisa”. Desta forma, quanto mais rico for em anotações o diário, maior será o auxílio que oferecerá à descrição e à análise do objeto estudado.

Para esta pesquisa, grande parte dos dados coletados foram analisados a partir das notas de campo. Nelas estavam narradas muitas das situações que vivi como professora e principalmente as observações a respeito do comportamento dos alunos dentro e fora de sala de aula.

Desde o início das aulas em 2007, uma vez por semana, assim que voltava do Cursinho, escrevia em meu Diário as situações vivenciadas, dando prioridade ao relato dos diálogos que tinha com os alunos. Era no momento dos intervalos que nos aproximávamos mais, então conversávamos sobre o andamento do Cursinho, das aulas, os objetivos dos estudantes, os motivos para estarem ali, suas expectativas, empecilhos que muitas vezes os afastava do Cursinho, enfim, eu procurava compreender o que era possível aprender no Cursinho Prodam de forma a impactar a vida deste alunos. E tentei ao máximo retratar estes momentos em minhas notas.

Os momentos de observação participante e de diálogos, foram fundamentais para aproximar a relação entre “pesquisador” e os “sujeitos pesquisados”, apesar que minha posição como professora acabou por facilitar o contato e tornou mais acessíveis as conversas como os alunos. Logo no início de 2007, expusemos à Coordenação e aos alunos os objetivos gerais de minha atuação enquanto pesquisadora. Nossa preocupação sempre esteve em não confundir a imagem que a professora tem, e a que a pesquisadora tem do ambiente de trabalho comum. Nesta mesma perspectiva porém, Paulo Freire (2005, p.122) afirma: “Quanto mais assumam os homens uma postura ativa na investigação de sua temática, tanto mais aprofundam a sua tomada de consciência em torno da realidade e, explicitando sua temática significativa, se apropriam dela”.

E desta forma, apesar da preocupação em “não confundir os papéis”, acreditamos que minha atuação enquanto professora e pesquisadora possibilitou uma postura bastante ativa na investigação, o que acabou por gerar dados qualitativos riquíssimos. Enquanto professora o contato com os alunos se intensifica. Convivemos em sala de aula, há os diálogos em torno das temáticas que envolvem o conteúdo da disciplina Geografia, há o contato fora de sala de aula em que muitos alunos adquirem confiança para dialogar sobre assuntos além do conteúdo, mais ligados a família, as amizades, eventos sociais, etc.

Enquanto pesquisadora há o objetivo latente em encontrar respostas para as questões levantadas no projeto de pesquisa. O olhar dentro e fora de sala fica mais aguçado. Ficamos mais atentas aos detalhes e suas riquezas. E, desta forma, assumimos a “postura ativa” na investigação, como nos fala Paulo Freire.

Para um melhor reconhecimento dos sujeitos da pesquisa, ou seja, dos alunos do Cursinho, utilizamos também Questionários (Ver Apêndice). A partir destes foi possível conhecer, de uma forma geral, o gênero predominante, faixa etária, estado civil, se os alunos eram egressos do Ensino Médio Público ou Privado, se possuem filhos, se trabalham, escolaridade e ocupação dos pais, se foi ou não o primeiro ano de Cursinho. A partir das respostas dadas para estas questões, construímos gráficos que iriam possibilitar uma visão mais ampla dos freqüentadores do Curso Pré-Vestibular Prodam, sujeitos desta pesquisa.

Chegou um momento, porém, que foi necessário utilizar outro instrumento que completasse a observação participante e os questionários, com a finalidade de obter outros tipos de dados. As notas de campo e os dados iniciais obtidos a partir dos questionários já não nos permitiam responder com clareza a Questão de Pesquisa: *na visão dos alunos, quais são as aprendizagens envolvidas no Cursinho Prodam?* E afinal de contas era preciso uma proximidade maior com esta *visão* dos alunos. O método que poderia nos possibilitar esta aproximação foi a Entrevista Semi-Estruturada.

Segundo Colognese e Melo (1998, p.18), a entrevista semi-estruturada é caracterizada pela “(...) formulação da maioria das perguntas previstas com antecedência e sua localização é provisoriamente determinada”. Na entrevista semi-estruturada o entrevistador tem uma participação ativa, apesar de observar um roteiro, ele pode fazer perguntas adicionais para esclarecer questões e melhor compreender o contexto.

Os momentos de entrevistas foram valiosos não apenas para o acúmulo de dados para esta pesquisa. Foram momentos em que ficou nítido a possibilidade do diálogo enquanto processo de aprender. Neste caso falamos do aprender no sentido “freiriano” (FREIRE, 2005, p.79) do termo:

Dessa maneira, o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os “argumentos de autoridade” já não valem. Em que, para ser-se, funcionalmente, autoridade, se necessita de *estar sendo* com as liberdades e não *contra* elas.

Este aprender no sentido que nos traz Paulo Freire (FREIRE, 2000, p.115) só é possível através do diálogo no qual:

E que é diálogo? É uma relação horizontal de A com B. Nasce de uma matriz crítica e gera criticidade (Jaspers). Nutre-se do amor, da humildade, da esperança, da fé, da confiança. Por isso, só o diálogo comunica. E quando os dois pólos do diálogo se ligam assim, com amor, com esperança, com fé um no outro, se fazem críticos na busca de algo. Instala-se, então, uma relação de simpatia entre ambos. Só aí há comunicação.

Enquanto pesquisadora e também professora destes alunos e ex-alunos que concederam as entrevistas, conheci um mundo até então invisível em sala de aula e nas observações de campo. Individualmente digo que ouvi histórias de vida, sonhos, medos, indignações, retratos de vivências que estão muito além da vontade e possibilidade de “passar no vestibular”. E aprendi muito. Conheci e reconheci sujeitos de uma pesquisa, que mais do que me possibilitar analisar suas experiências de aprendizagem, me possibilitaram descobrir o que há por trás dos alunos de um Curso Pré-Vestibular, em suas experiências de vida.

Como já nos alertou Paulo Freire, é necessário ter humildade no ato de estudar, buscando sempre respostas em suas origens, não tendo medo de voltar, reler, na busca incansável pelo aprender. Da mesma forma, percebemos, ao longo das entrevistas realizadas para esta pesquisa, que é necessário também ter humildade no ato de pesquisar, no ato de conhecer o outro, de dar ouvidos a voz dos sujeitos de uma pesquisa.

Assim, fomos reparando que, apesar de minha inexperiência enquanto pesquisadora, era possível através do diálogo, através da clareza da fala, da sinceridade e humildade, estabelecer um contato aberto, uma relação de proximidade e cumplicidade entre o pesquisador e o sujeito da pesquisa.

É neste sentido que podemos conferir realmente ao pesquisador uma postura de não neutralidade. Ao pesquisar estamos conhecendo, mas estamos também aprendendo com os sujeitos e desta forma modificando de alguma maneira nosso olhar, nossas futuras práticas, no meu caso, enquanto professora. Esta relação entre pesquisador e sujeitos da pesquisa, no caso da Pesquisa Qualitativa, nos ajuda a compreender que de fato a ciência não é exatamente objetiva. Segundo Mazzotti (1998, p.109):

Hoje, a maioria dos cientistas admite que o conhecimento nunca é inteiramente objetivo, que os valores do cientista podem interferir no seu trabalho, que os conhecimentos gerados pela ciência não são infalíveis e que mesmo os critérios para distinguir o que é e o que não é ciência variam ao longo da história.

No âmbito das Ciências Humanas, mais especificamente na área da Pesquisa em Educação, esta falta de objetividade não significa falta de rigor ou credibilidade. Para

Charlot (2006, p.9):“O que é específico da educação como área do saber é o fato de ela ser uma área na qual circulam, ao mesmo tempo, conhecimentos (por vezes de origens diversas), práticas e políticas”.

Por mais que o pesquisador seja influenciado pelos seus valores e “tocado” pelos diálogos e conhecimentos gerados em torno de seu campo de estudo e sujeitos, o trabalho resultante de uma pesquisa em Educação pode e deve ser reconhecido pela riqueza de informações, conhecimentos e possibilidades que gera.

A Educação, enquanto disciplina e área de pesquisa, por ser especificamente marcada pela mestiçagem de saberes, práticas, fins éticos e políticos, é por isso capaz de afrontar a complexidade e as contradições características da contemporaneidade (CHARLOT, 2006). Portanto, concordamos com Mazzotti (1998, p.109) que: “Não há um modelo único para se construir conhecimentos confiáveis, assim como não há modelos “bons” ou “maus” em si mesmos, e sim modelos adequados ou inadequados ao que se pretende investigar”.

Neste caso, a escolha pela abordagem qualitativa no âmbito da Pesquisa em Educação nos possibilitou um estudo que traz, além de apontamentos a partir dos dados coletados, diversas aprendizagens para o sujeito/pesquisador. Conhecer as aprendizagens de diferentes naturezas que ocorrem num Curso Pré-Vestibular foi uma parte do processo de trabalho de pesquisa, que envolveu além deste objetivo, a possibilidade do diálogo e da construção de conhecimentos entre alunos, alunos e professores, professores e coordenação, alunos e coordenação.

3.1 Curso Pré-Vestibular PRODAM: O local da pesquisa

O cursinho Prodam, local em que esta pesquisa foi desenvolvida, apresenta o mesmo objetivo que os outros Cursos Pré-Vestibular Populares (Comunitários), que segundo Bonfim (2003), seria: oferecer um curso pré-vestibular gratuito para jovens e adultos que já completaram o segundo grau, preferencialmente na escola pública, sendo trabalhadores ou em situação de desemprego e que não tenham condições para pagar um curso pré-vestibular da rede privada. O critério de seleção dos candidatos é primordialmente socioeconômico.

O Cursinho Prodam merece destaque pelo número de aprovações nas Universidades Públicas de São Carlos, UFSCar e USP, de alunos de baixa renda, mesmo sendo perceptível, nos últimos anos, a falta de infra-estrutura no local e a falta de recursos, como material didático para todos os alunos e professores. Este fato nos chama atenção pois, mesmo com a escassez de recursos, os resultados obtidos foram satisfatórios, segundo a

Coordenação. De acordo com o atual coordenador do Cursinho, em 2006, dentro de uma média de 15 alunos concluintes, três alunos entraram em Universidades Públicas, além de outros que ingressaram em Universidades Particulares via PROUNI⁹.

3.1.1 Um pouco de sua história

Todas as informações acerca do PRODAM e do Cursinho foram adquiridas a partir de minha vivência enquanto professora desde 2005 no Projeto, e a partir dos diálogos com a antiga Diretoria e o atual coordenador do Projeto, que muito tem auxiliado na realização desta pesquisa. Todos os documentos que retratam o histórico e a atual situação do projeto foram disponibilizados para consultas, o que foi de grande valia para este estudo. Estas informações estão contidas em diários de campo confeccionados ao longo desta pesquisa.

Até dezembro de 2005, o Cursinho Prodam foi financiado pelo MEC (Ministério da Educação e Cultura) em parceria com a Unesco através do projeto “Diversidade na Universidade”. O objetivo deste Programa é promover a inclusão social e o combate à exclusão étnica e racial, tendo como foco a melhoria das condições e das oportunidades de ingresso ao ensino superior para jovens e adultos de grupos socialmente desfavorecidos, especialmente de populações afro-descendentes e povos indígenas. O Programa prevê, dentre outras, ações como apoio a Projetos Inovadores de Cursos, produção de material pedagógico para apoio de professores e desenvolvimento de estudos e pesquisas sobre a diversidade (www.unesco.org.br/areas/educacao, acesso em: 3/7/2008).

O responsável pelo controle da verba enviada pelo governo a partir deste programa era um grupo de professores que havia iniciado a idéia do Cursinho conjuntamente com a entidade religiosa PRODAM (Projeto Diocesano de Atendimento ao Menor), ligada à Diocese de São Carlos, em 2002. Porém, alguns problemas relacionados à administração levaram ao desligamento entre o Cursinho e o projeto Diversidade na Universidade. O prédio onde funciona o Cursinho pertence à Diocese de São Carlos, sendo que as aulas ocorrem no período noturno.

⁹ Segundo consta no site do MEC: O ProUni - Programa Universidade para Todos tem como finalidade a concessão de bolsas de estudo integrais e parciais a estudantes de cursos de graduação e seqüenciais de formação específica, em instituições privadas de educação superior. Criado pelo Governo Federal em 2004 e institucionalizado pela Lei nº 11.096, em 13 de janeiro de 2005, ele oferece, em contrapartida, isenção de alguns tributos àquelas instituições de ensino que aderem ao Programa (<http://prouni-inscricao.mec.gov.br/ProUni/Oprograma.shtm>, acesso em: 3/7/2008).



Figura 1: O Prédio onde funciona o Cursinho, em Maio de 2007, antes da reforma.

Durante o período vespertino, foi desenvolvido até o final de 2007, um projeto de atendimento a menores denominado “Casa Aberta”, também organizado pelo Prodam. O Curso Pré-Vestibular Prodam é popularmente conhecido como “Cursinho Casa Aberta”, por associação ao antigo Projeto Social ali desenvolvido.

Entre o final de 2005 e início de 2006, devido aos problemas ocorridos entre membros da administração, surgiram dúvidas sobre a continuidade do Cursinho. Porém, com os resultados dos Vestibulares e a verificação de que a porcentagem de aprovados nas Universidades Públicas de São Carlos era alta, os próprios alunos e os professores persistiram na manutenção do Cursinho. A partir de março de 2006, o PRODAM reassumiu a responsabilidade frente ao projeto. A participação de familiares de alunos e ex-alunos foi bastante significativa.

O ano de 2006 foi conturbado. Pais de alunos, ex-alunos e professores foram se revezando na coordenação do Cursinho. Os problemas burocráticos herdados da última gestão quase impediram a continuidade do projeto, já que a direção do PRODAM ficou preocupada com as conseqüências legais que poderiam surgir a partir de então.

No final de 2006, acreditávamos que o projeto do Cursinho chegaria ao fim. Os professores estavam desestimulados, tal como os alunos. A estrutura do prédio dava sinais de precariedade e precisava urgentemente de uma reforma. Sobrevivendo de doações e ajudas esporádicas da Prefeitura Municipal de São Carlos, o PRODAM pouco podia fazer pelo

prédio e pelo Cursinho, lembrando que havia no período diurno um Projeto Social com “jovens e crianças carentes”, o Casa Aberta¹⁰. Este projeto precisava de mais apoio, pois oferecia diariamente alimentação (almoço e lanche da tarde) para as crianças de diversos bairros periféricos de São Carlos. Além da necessidade de manter educadores e funcionários para o desenvolvimento do projeto (onde muitos foram voluntários também).

Por fim, o ano de 2007 se iniciou e o Cursinho só começaria no final de março. Um dos professores, que atualmente é coordenador do projeto, se prontificou a dar continuidade às responsabilidades frente ao desenvolvimento do Cursinho. Não foi um ano fácil. Muitos professores saíram durante o ano, por motivos diversos. Dos alunos que iniciaram o Curso a maioria se evadiu. Realmente faltavam muitos recursos. Professores trabalhavam voluntariamente, e os alunos não pagavam nenhuma taxa até então. A continuidade se deu por doações e ajudas esporádicas de setores privados e Prefeitura.

O início de 2008 trouxe mudanças positivas. O atual Bispo da Diocese de São Carlos autorizou, com o próprio financiamento da instituição, uma ampla reforma do prédio em que funciona o Cursinho. Esta reforma, porém, teve como intuito disponibilizar as salas de aula e a infra-estrutura em geral do prédio para sediar um Instituto de Filosofia ligado ao Seminário da Diocese. De qualquer forma, o Cursinho foi beneficiado com esta melhoria.

Atualmente, o Curso está sendo apoiado pelo Prodam e os alunos pagam uma taxa mensal de trinta reais, além de comprar o material didático composto por quatro apostilas durante todo o ano. No entanto, uma porcentagem dos alunos está isenta do pagamento desta taxa mensal. Estes são chamados de “bolsistas”, pois comprovaram, através de questionários sócio-econômicos e apresentação de documentos, uma baixa renda familiar. Os professores continuam trabalhando voluntariamente.

3.1.2 Os professores

Em 2008, até o momento desta análise, o Cursinho Prodam possuía em seu quadro, 16 professores, distribuídos entre as áreas de Matemática, Física, Biologia, Português, Geografia, História, Gramática, Literatura e Inglês. Estes professores trabalham voluntariamente e são em sua maioria estudantes de graduação e / ou pós-graduação da Universidade de São Paulo - USP, Universidade Federal de São Carlos - UFSCar e outra

¹⁰ Durante o primeiro semestre de 2007 realizei uma Pesquisa junto a este Projeto que visava reconhecer dentro de suas práticas sociais processos educativos decorrentes entre as crianças, jovens, funcionários e educadores. Esta pesquisa foi requisito para aprovação na disciplina “Práticas Sociais e Processos Educativos I”, do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar.

universidade particular de São Carlos. Outros já estão formados e são professores da rede pública de ensino e ainda contamos com um professor universitário.

As aulas ocorrem no período noturno, de segunda a sexta-feira entre às 19:00 e 22:40. São quatro aulas por dia. O intervalo ocorre das 20:40 às 21:00, momento este em que pude observar diversos processos educativos. Sobre este aspecto, irei dedicar-me detalhadamente mais a frente, na análise dos dados. A partir de abril de 2008, o Cursinho passou a oferecer “aulas extras” durante os sábados. Neste caso, os professores se revezam na oferta de suas disciplinas.

Existem duas salas de aulas disponíveis para uso do Cursinho, além de uma biblioteca. Como recurso, os professores utilizam a lousa e a alternativa do retro-projetor (transparências). O conteúdo das aulas de todas as disciplinas segue a proposta (ordem do conteúdo) do material didático de uma rede particular de ensino, que foi disponibilizado pelo coordenador para que os alunos o comprassem. Porém, nem todos os alunos puderam adquirir as apostilas, que são vendidas bimestralmente, totalizando quatro módulos de material durante o ano.

Durante as conversas e observações em reuniões, ao longo de 2008, com o grupo de professores e coordenador, enquanto professora e também pesquisadora, pude constatar que a maioria dos professores acabam por se adaptar ao fato de nem todos os alunos possuírem as apostilas. Assim, utilizam a lousa para transmitir tópicos das aulas, e propõem exercícios extras em folhas avulsas fotocopiadas. A escassez de recursos, como o material didático, é uma das formas de desestimular muitos alunos e professores, como temos comentado nas últimas reuniões entre os professores e a coordenação.

Durante o primeiro semestre de 2008 participei de três reuniões como as já citadas, entre a Coordenação e os professores. Nestas reuniões, principalmente na primeira que ocorreu antes do início das aulas, me chamou a atenção o espaço democrático e participativo que se forma durante as discussões. Existe na fala de todos os professores uma grande vontade de “melhorar” as aulas, o relacionamento com os alunos, a disciplina destes, de criar projetos futuros.

O mais interessante é que todos falam e todos escutam uns aos outros, e mesmo em momentos de discordância há o máximo de respeito pelas opiniões divergentes. Neste fluir do diálogo surgem muitas idéias, como a realização de aulas de reforço aos sábados, métodos de aulas, métodos de conter a indisciplina em sala de aula, maneiras de organizar os horários. Assim, a coordenação deixa de ter um caráter de autoritarismo, pois não é somente ela que organiza a estrutura e o funcionamento do Cursinho.

Um problema recorrente nos anos anteriores eram as faltas contínuas de muitos professores, além da saída deles ao longo do ano devido a oferta de algum emprego rentável. Em nossas reuniões chegamos à conclusão de que o grande número de faltas e as saídas recorrentes de vários professores, ocorria pelo fato de estarem lá como voluntários.

Assim, qualquer oportunidade de emprego rentável ou compromisso pessoal acabava tendo mais prioridade. Conversamos muito sobre este ponto e resolvemos “nos cobrar” mais, partindo do princípio de que o trabalho, mesmo voluntário, era um compromisso com os alunos, com um projeto social que dependia muito mais de nós mesmos do que de qualquer outro profissional.

A questão do trabalho voluntário é bastante complexa, ainda mais no contexto brasileiro. Sobre este assunto, Park (et al, 2006) trazem reflexões importantes ao pensar o trabalho voluntário e o “terceiro setor”, este mais conhecido pelas ONG’s, Organizações Não-Governamentais. Poderíamos, neste sentido, incluir o cursinho Prodam no “terceiro setor” pois, segundo Park (et al, 2006, p.101) ele “atua como possível ‘substituto’ das responsabilidades sociais do Estado delegadas à sociedade civil”. Assim, temos visto que o movimento dos cursinhos populares estão cumprindo uma função via sociedade civil, mesmo sendo a educação papel do Estado.

E é dentro deste “terceiro setor” que vamos encontrar a expansão do trabalho voluntário. De acordo com Park (Ibid, p.96):

O termo ‘voluntário’ designa alguém que se mobiliza e se dedica espontaneamente a fazer algo porque gosta ou sabe fazer, mas na contemporaneidade a esse significado se agregam duas outras condições: o de não-recebimento de remuneração em troca e a tendência à profissionalização.

É exatamente esta tendência a profissionalização que encontramos entre os professores do cursinho Prodam, pois, como já apontamos, a maioria deles está iniciando a carreira, ou, “aprendendo a ser professor” no cursinho. Além da possibilidade de aprendizagem que esta experiência voluntária oferece aos professores iniciantes, temos também que estar cientes do significado mais amplo desta expansão do trabalho voluntário do terceiro setor. Mesmo não nos aprofundando nesta temática, vale a pena fazermos uma breve reflexão. Novamente, com referência à Park (Ibid, p.102):

Pensando e relacionando essa realidade atual do papel do “terceiro setor”, da ação esperada do voluntariado e o campo de trabalho, criam-se alternativas para a manutenção do capitalismo sob a forma da flexibilização das condições trabalhistas em virtude de um momento histórico e social de não abertura de frentes de trabalho,

gerando uma situação de precarização, efemerização e informalidade nos meios trabalhistas.

Daí os entraves no percurso de trabalho dos professores do cursinho Prodam. Portanto, não podemos usar juízo de valor para desqualificar a ausência ou evasão destes professores. De qualquer forma, a partir do compromisso que criamos entre os professores, a coordenação, e os alunos, decidimos que seria necessário rever número de faltas para os professores. Também, a partir de então, sempre que um professor novo entrasse, deveria ficar claro o compromisso que ele criava com todos os envolvidos no projeto do cursinho. Mesmo sendo voluntário, o compromisso com o projeto deveria estar acima da problemática que o fato de ser voluntário envolve.

É interessante notar que o processo de conscientização sobre o compromisso entre os professores se deu pelo educar-se a si mesmo e com os outros num processo em torno do diálogo, da cooperação, do compromisso com o trabalho voluntário, com os alunos, com o projeto do cursinho popular em geral. Voltaremos novamente a este assunto na análise de dados e conclusões, sabendo da importância das questões que aqui surgiram.

3.1.3 A localização

Cabe destacar aqui também o local em que está estabelecido o prédio onde funciona o Cursinho. Ele está localizado numa região central de São Carlos, no bairro “Centro” mesmo. Esta é uma região considerada “nobre” em São Carlos. Fica próxima à USP, do hospital Santa Casa e da Avenida São Carlos, principal via da cidade.

Este é um fato preocupante, pois dificulta o acesso a ele por parte de jovens e adultos de baixa renda que vivem em bairros periféricos. Muitos alunos que desistem ao longo do ano de continuar no Curso justificam esta desistência pelo fato de não terem renda suficiente para pagar o transporte diário até o projeto.

Um outro problema é que a maioria dos alunos que utiliza o transporte público (ônibus) fica dependente dos horários fixos deste meio de transporte. Assim, eles acabam chegando atrasados ou deixando a sala de aula mais cedo para não perderem o transporte. Este é um problema que fica evidente na fala dos alunos, dos professores e do coordenador, pois além de prejudicar a dinâmica das aulas, prejudica a aprendizagem dos alunos.

Vamos salientar novamente aqui nossa consideração sobre a necessidade de verificação de projetos como o Cursinho Prodam, compreendendo sua relação com o Sistema Educacional no Brasil e principalmente, sua importância para a vida dos alunos/indivíduos

que o freqüentam a partir das aprendizagens ali desencadeadas. Desta forma, compartilhamos com Bonfim (2003) a idéia de que é no contexto da existência de um exame vestibular como critério de seleção e ingresso à universidade, da necessidade de realização de cursos preparatórios para este exame e da necessidade de políticas de democratização do acesso ao ensino superior que também se insere o interesse por este estudo aqui apresentado.

3.2 Sujeitos da Pesquisa: quem foram os Entrevistados

A escolha dos sujeitos a serem entrevistados não seguiu nenhuma lógica pré-determinada. Não diria também que foi aleatória. Ao buscar a perspectiva dos alunos sobre o que se aprende no Cursinho considerei importante convidar para as entrevistas alunos que, ao longo dos anos em que trabalhei como professora, se mostraram comunicativos, tanto ao expor suas idéias em sala de aula, quanto para além deste espaço, nos intervalos principalmente.

Consideramos importante convidar alunos que representassem a relativa heterogeneidade presente no cursinho, em termos de gênero e faixa etária. Da mesma forma, a procura por alunos e ex-alunos pôde transmitir maior amplitude de opiniões em relação ao que se aprende, o que se aprendeu e as mudanças que o cursinho trazem para a vida de seus participantes.

Além dos alunos e ex-alunos achamos importante convidar para a entrevista o atual coordenador do projeto do cursinho Prodam, o que se justifica por ele estar em contato direto, diariamente, com os alunos. Suas informações a respeito do que é possível aprender e como estas aprendizagens ocorrem no cursinho poderiam ser fundamentais devido ao tempo de permanência com os alunos, bem como, o conhecimento do projeto.

Por uma questão ética e de preservação da identidade dos sujeitos, tal como foi deixado explícito nos termos de consentimento assinados pelos entrevistados e outros participantes desta pesquisa, utilizaremos nomes fictícios para cada um deles. A escolha dos nomes fictícios foi feita para que o leitor tivesse uma melhor compreensão ao longo da leitura da análise dos dados.

Assim, esta escolha de nomes para cada sujeito entrevistado teve por base a categoria em que ele se encontra: nome com inicial “E” para **ex-alunos**, com inicial “A” para **alunos** que freqüentavam o cursinho no tempo da pesquisa (entrevistas) e com inicial “C” para o **coordenador**. Agora o leitor poderá saber que nos referimos à **Emília**, **Everton** e **Eduardo**, os ex-alunos, **Aline** e **André** os atuais alunos e **Cássio** o coordenador do cursinho.

As entrevistas ocorreram em tempos e espaços diferentes, buscando a melhor condição para os entrevistados: alunos, ex-alunos e coordenador. Emília, Eduardo, André e o Cássio escolheram o Cursinho mesmo. Para tanto utilizamos uma sala vazia, sem atividade. Para Everton, a USP foi o local mais adequado, inclusive é a Universidade onde está estudando. Já para Aline, que trabalha como secretária o dia inteiro em uma escola, além de freqüentar o cursinho no período noturno, ficou mais fácil realizar a entrevista em sua casa, em um dia de final de semana, sábado. Sua casa está localizada num bairro distante do Cursinho.

É válido colocar aqui também como foi feito o convite para as entrevistas. Para os alunos atuais já havíamos exposto minha intenção de realizar a pesquisa de mestrado, inclusive no início de 2008 a maioria deles havia respondido a um questionário para caracterização geral do público que freqüenta o cursinho. Naquele momento avisamos também que precisaríamos de alunos que se disponibilizassem a conceder-nos uma entrevista. Em meses posteriores entrei em contato pessoalmente com dois alunos, que freqüentavam as aulas, e eles se disponibilizaram. Em seguida marcamos o dia e horário para a gravação da entrevista. Com o coordenador a entrevista também foi marcada pessoalmente.

Para entrar em contato com os ex-alunos seria um pouco mais difícil. Resolvemos então recorrer ao site de relacionamentos da Internet mais comum entre nós professores e alunos: o *Orkut*. O cursinho Prodam possui uma “comunidade virtual” neste site de relacionamentos, então ficou mais fácil reencontrar os ex-alunos. Assim que receberam nosso convite os três ex-alunos retornaram com resposta positiva, de forma muito amável e disposta. Combinamos então o melhor local e data para a realização das entrevistas gravadas em áudio.

Apresento agora uma breve caracterização destes alunos, ex-alunos e coordenador, que se tornaram os participantes da pesquisa:

1. Emília: ex-aluna, 21 anos, solteira, atualmente está trabalhando mas pretende voltar para o Cursinho na tentativa de entrar em uma Universidade.
2. Everton: ex-aluno, 21 anos, solteiro, cursa Ciências Exatas na USP de São Carlos.
3. Aline: atual aluna, 38 anos, divorciada, trabalha como secretária (funcionária pública) em uma escola municipal de São Carlos e também é esteticista.
4. Eduardo: ex-aluno, 23 anos, solteiro, deixou o Cursinho este ano mesmo.
5. André: atual aluno, 19 anos, solteiro, trabalha no comércio da família.

6. Cássio: professor de química e atual coordenador do cursinho. Trabalha junto ao Prodam. Está todos os dias da semana no prédio em que funciona o cursinho, no período em que ocorrem as aulas. Atualmente faz pós-graduação na USP.

Queremos novamente ressaltar nosso profundo agradecimento pela participação destas pessoas no trabalho presente. Sem eles nada do que consta aqui seria possível. Aliás, pelo decorrer deste trabalho podemos observar que os alunos, ex-alunos e coordenador entrevistados são co-autores da dissertação, já que suas falas transmitem o que há de mais importante para a pesquisa, são os dados mais valiosos. Afinal, como traz o próprio título da dissertação, é a visão, a perspectiva destas pessoas sobre as aprendizagens que estamos colocando em evidência.

3.3 Caracterização dos alunos do Curso Pré-Vestibular Prodam

Para se ter um panorama geral do público atendido pelo Cursinho PRODAM, local de desenvolvimento desta pesquisa, utilizamos também questionários. Estes (Ver Apêndice) nos possibilitaram conhecer a faixa etária, estado civil, se possuem ou não filhos, se a escola em que estudaram era pública ou privada, se trabalham no período oposto ao do Cursinho, se este foi o primeiro ano de Cursinho, se já realizaram outros cursos além da escolaridade básica, a cidade em que moram, a escolaridade dos pais, e a ocupação dos pais.

Com as informações aqui demonstradas foi possível conhecer um pouco mais o grupo de alunos que freqüentam o Cursinho. Ressaltamos aqui que estes dados foram coletados no início de 2008, mais precisamente no mês de abril, período em que ainda não havia grande evasão de alunos. Foram respondidos 40 questionários, excluindo os 10 alunos que no dia haviam faltado.

Para uma análise apurada destes dados, os mesmos foram apresentados em gráficos e discutidos a seguir.

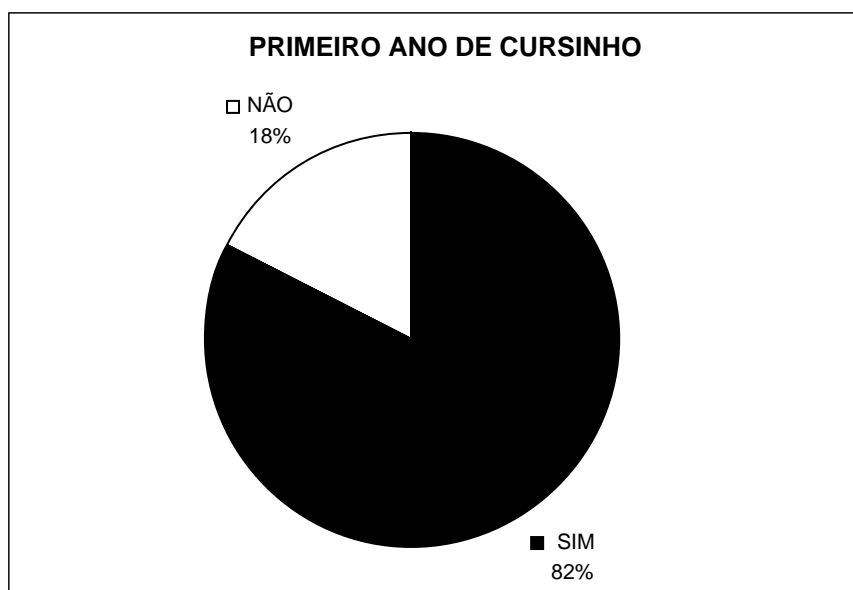


Gráfico 1: Primeiro Ano que freqüentam o Cursinho Pré-Vestibular

Percebemos aqui que, em 2008, entre os 40 alunos que responderam o questionário (o que corresponde a maioria, pois, segundo o Coordenador naquele período havia em torno de 50 alunos freqüentando as aulas) somente 18% já havia freqüentado algum tipo de Curso Pré-Vestibular. Portanto, o Cursinho e as aprendizagens lá ocorridas eram novidades para a maioria dos alunos, já que para 82% dos que responderam o questionário, aquele era o primeiro ano de curso pré-vestibular.

Durante nossas observações de campo percebemos que no início do ano letivo os “grupinhos” de alunos não haviam ainda se formado, afinal, a sala de aula e todo espaço do cursinho era novidade para a grande maioria dos presentes ali. Os professores não se conheciam muito bem, e havia muita timidez na relação entre professores e alunos. No entanto, ao longo do ano, com a convivência, foram se formando “grupos” de amigos, o relacionamento entre professores e alunos ficou mais próximo, e isto pode ser comprovado pelos encontros além do Cursinho que foram surgindo, como festas de confraternização, encontros em bares e festas universitárias. Com o tempo, aquele grupo majoritário que freqüentava pela primeira vez um cursinho, já se transformava num grupo que se reconhecia e passava a ter muita coisa em comum. É o que as falas irão mostrar no capítulo 5.

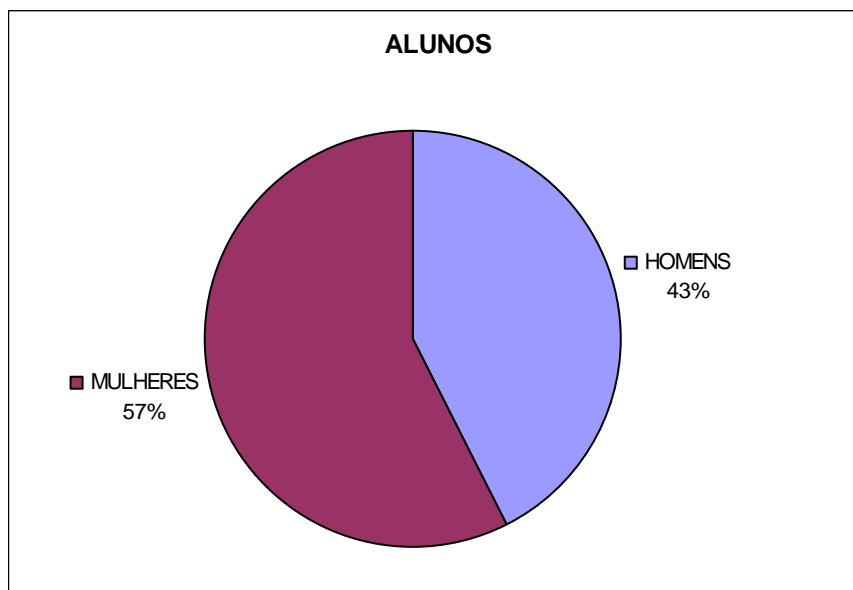


Gráfico 2: Distribuição de Gênero

Este dado referente à presença em número maior do gênero feminino, 57% do total de alunos, é significativo e pode apontar para as mudanças sociais em relação às mulheres, que têm garantido espaço cada vez maior no mercado de trabalho e antes, no acesso à educação.

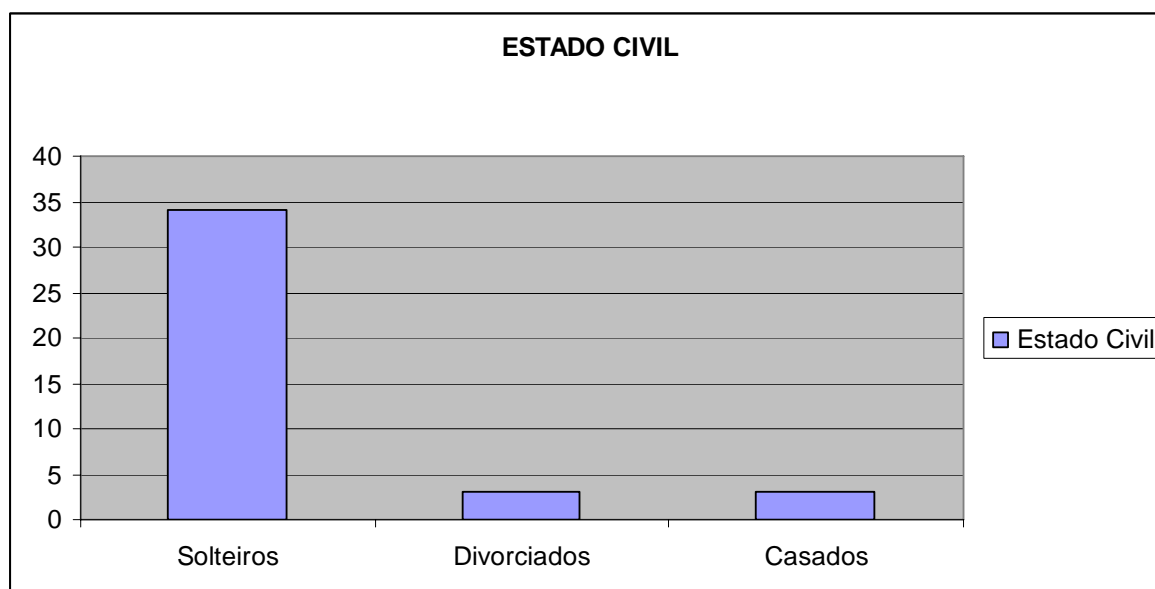


Gráfico 3: Estado Civil

Sobre o estado civil temos: uma grande maioria de alunos solteiros, dois alunos casados e somente uma aluna divorciada. Esta situação pode significar a disponibilidade maior dos jovens e adultos solteiros para a continuidade dos estudos, especialmente quando se

trata de uma população de baixa renda. Quando um homem ou uma mulher constituem família, possuem filhos, e trabalham, as chances de freqüentarem no período noturno um curso pré-vestibular diminuem, pois acabam tendo como prioridade o cuidado com a família.

Em notas de campo pudemos constatar a partir de diálogos com alunas, que o fato de serem casadas e terem filhos impedia uma disponibilidade de tempo maior para os estudos. Inclusive este acabava sendo o motivo pelo qual elas deixavam de freqüentar o Cursinho. Uma aluna divorciada relatou inclusive que só decidiu entrar para um Cursinho após a separação, devido o “ciúmes” do ex-companheiro. Fica aqui uma evidência da dominação masculina ainda existente na nossa sociedade em relação as mulheres.

Outras alunas falaram também sobre a necessidade de estar presente com os filhos após a jornada de trabalho, o que também as fazia desistir do cursinho. É por isso que vemos tanto neste gráfico 3, quanto no gráfico 6, que mostra a porcentagem de alunos com filhos, que há um predomínio de alunos solteiros e sem filhos.

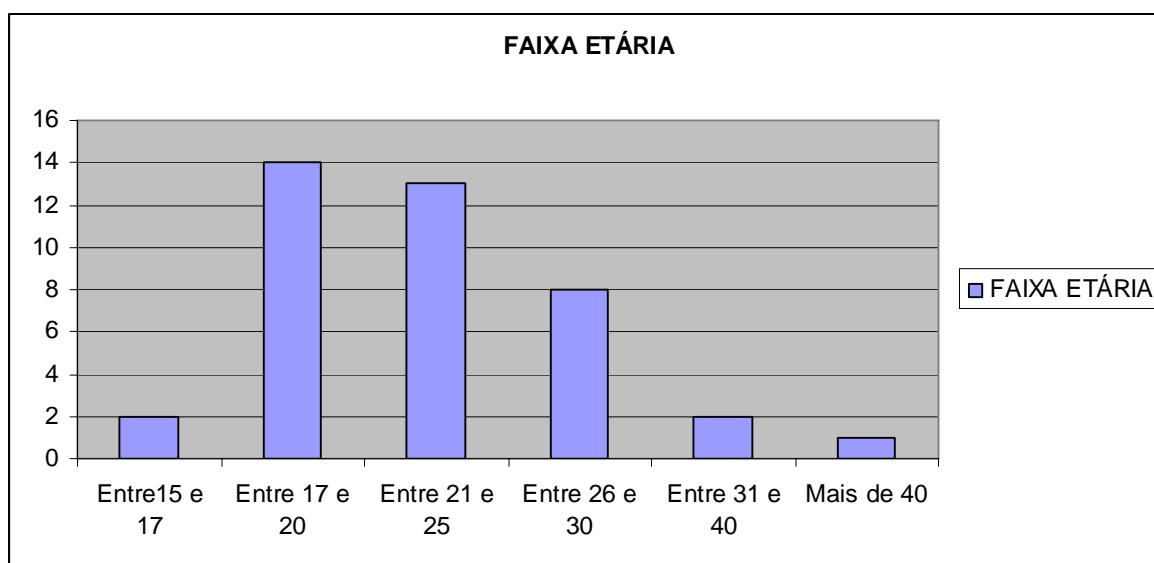


Gráfico 4: Faixa Etária

Em relação às idades dos alunos, é visível uma concentração na faixa etária entre 17 e 25 anos, o que corresponde a 27, ou 67,5% dos alunos atendidos. Esta é a fase em que os jovens estão recentemente egressos do Ensino Médio e procuram uma profissionalização via Universidade, ou melhor recolocação no mercado de trabalho, pensando nos estudantes já trabalhadores.

Ao passo em que a faixa etária aumenta, há uma diminuição no número de alunos que freqüentam este Cursinho. Este dado é relevante se considerarmos que tanto para homens, quanto para mulheres acima de 26 anos “(...) os obstáculos para o acesso ao ensino

superior vão se acumulando, dificultando sua presença e/ou permanência na escola” (BONFIM, 2003, p.88).

Podemos citar como obstáculos o fato da inserção num mercado de trabalho cada vez mais exigente em termos de eficiência e eficácia, o que deixa o trabalhador indisposto para outra jornada de estudos; a constituição de família que exige atenção dos pais jovens e adultos para com os filhos; a dificuldade financeira que impossibilita o transporte até o Curso, a compra de material didático, pagamento de taxas de inscrição; o desestímulo causado pelos anos em que se esteve ausente do ambiente escolar; a própria dificuldade das provas de Vestibular das Universidades Públicas, bem como a carência de cursos universitários públicos noturnos que poderiam atender os jovens e adultos trabalhadores, entre outros. Estas informações advêm de nossas observações e diálogos com os alunos ao longo da pesquisa.

Ao constatarmos este predomínio de homens e mulheres com idades entre 17 e 30 anos, vale a pena acrescentar aqui uma breve reflexão a respeito do conceito de juventude, bastante discutido hoje nas ciências humanas. Segundo o economista Pochmann (POCHMANN, 2004, p.390):

(...) parece ser natural que os conceitos de criança, adolescência, juventude, adulto e velhice tornem-se cada vez mais limitados para dar conta da crescente complexidade do tradicional ciclo de vida. No passado recente, quando a expectativa de vida ao nascer estava um pouco abaixo dos 40 anos, a faixa etária de 15 a 24 anos poderia indicar precisamente um período de tempo compatível com a idéia de transitoriedade que marca a condição juvenil. Atualmente, quando a expectativa média de vida se encontra ao redor dos 70 anos no Brasil, aproximando-se rapidamente dos 100 anos de idade para as décadas vindouras, torna-se fundamental identificar que está em curso um maior alargamento da faixa etária circunscrita à juventude para algo entre 16 e 34 anos de idade (...). Trata-se, fundamentalmente, do reconhecimento necessário de que a transição da adolescência para a idade adulta está muito mais complexa do que era no passado, estando a exigir uma agenda pública mais específica voltada para uma faixa etária maior.

Compartilhamos desta idéia a respeito da transitoriedade da condição juvenil e da necessidade de repensarmos e reconhecermos as modificações que tocam as diversas faixas etárias. Portanto, ao discutirmos juventude, trabalho e educação, faz-se fundamental uma análise mais apurada das modificações que o atual contexto histórico apresenta, tal como nos mostra o trecho acima sobre o aumento da expectativa de vida da população brasileira em geral.

Quanto aos obstáculos que esta juventude tem enfrentado em relação ao mundo do trabalho, o desemprego é a forma mais visível de exclusão desta faixa etária, que como já

vimos, tem se alargado nas últimas décadas, ou seja, a juventude aumenta e os problemas a serem enfrentados também. De acordo com Pochmann (2004, p. 385):

Em pleno limiar do século XXI, a participação relativa do segmento etário de 15 a 24 anos no total da população economicamente ativa é de 25%, embora o jovem responda por 50% do desemprego nacional. Ao passo que a taxa de desemprego aberto dos jovens gira em torno dos 18%, a taxa média nacional esteve em 9,4% do total da força de trabalho, segundo o IBGE (PNAD) no ano de 2001.

Por outro lado, a minoria dos alunos que chega a frequentar o Cursinho até o final do ano, após forte processo de evasão, estão os alunos “mais velhos”, o que pode ser explicado pela necessidade e vontade de mobilidade social, que poderia ser alcançada através de um Curso Superior/Universitário. Segundo relatório do MEC: “No nível micro ou das esperanças individuais, a educação seria o sustentáculo ou a base *mater* para a mobilidade social e a aferição de maior renda” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2003, p.10).

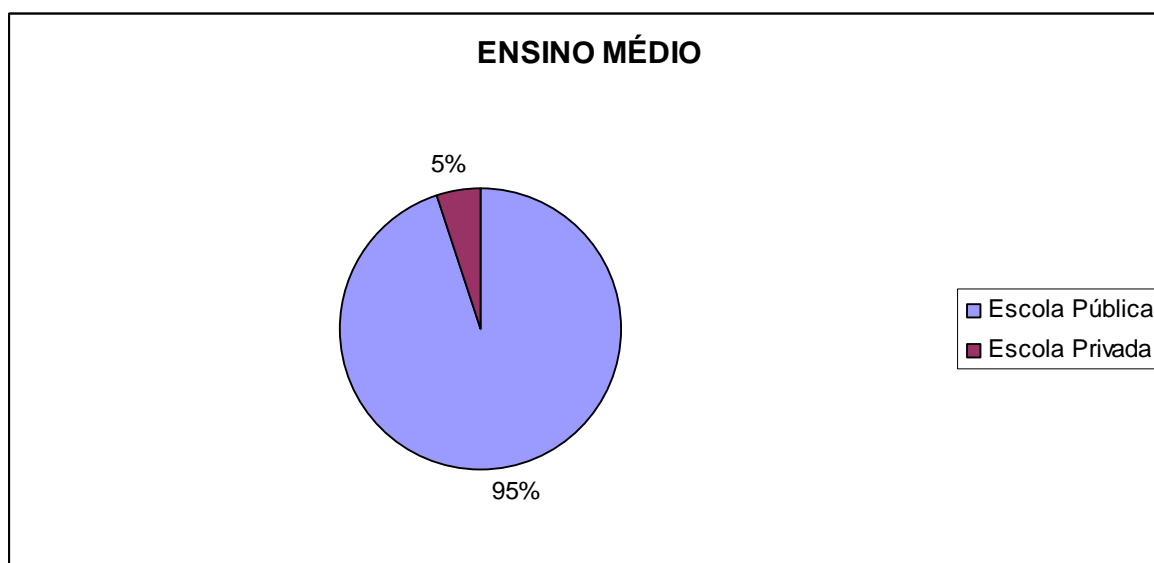


Gráfico 5: Onde cursou o Ensino Médio

Apesar de não ser exigência para se matricular no Cursinho Prodam, ter cursado ensino médio na escola pública é praticamente “lei” entre os alunos que responderam este questionário. Entre os quarenta, somente um aluno é egresso de escola privada. Por outro lado, é exigência para se matricular no Cursinho Prodam apresentar condição sócio-econômica desfavorável, o que impossibilitaria ao aluno pagar um curso pré-vestibular particular.

Assim, constatamos a partir dos dados apresentados, que todos os alunos que vieram de escola pública para o cursinho Prodam apresentam baixa-renda familiar. Já discutimos no Capítulo 1 as variáveis que fazem com que os alunos egressos do ensino médio público saiam despreparados para as provas de Vestibular.

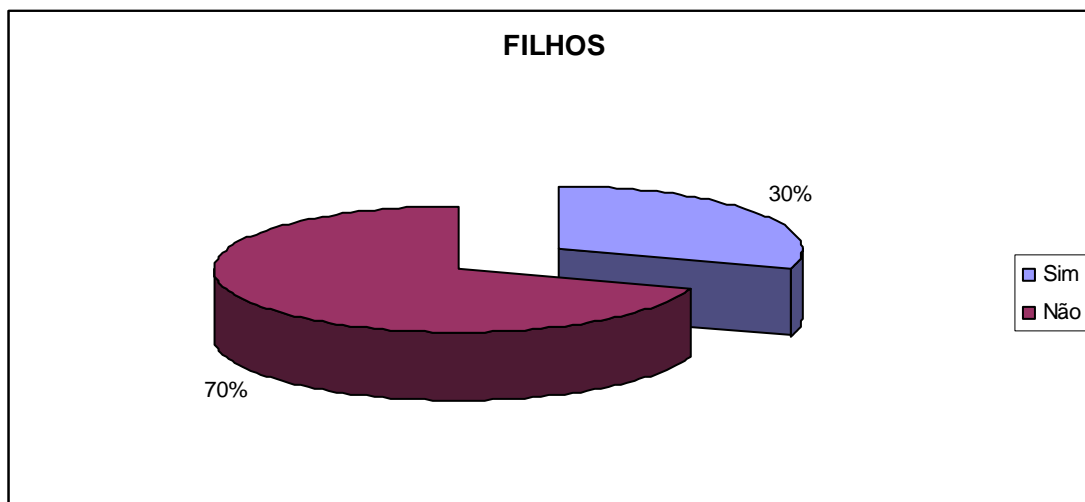


Gráfico 6: Alunos que possuem ou não filhos

Este gráfico aponta um predomínio de alunos que não possuem filhos, no entanto 30% é um número alto para o dado “ter filhos”. Já observamos que existe um número muito maior de jovens entre 17 e 25 anos (gráfico 4), e solteiros (gráfico 3). Portanto, é possível presumir que entre estes jovens, solteiros, existem mães e pais.

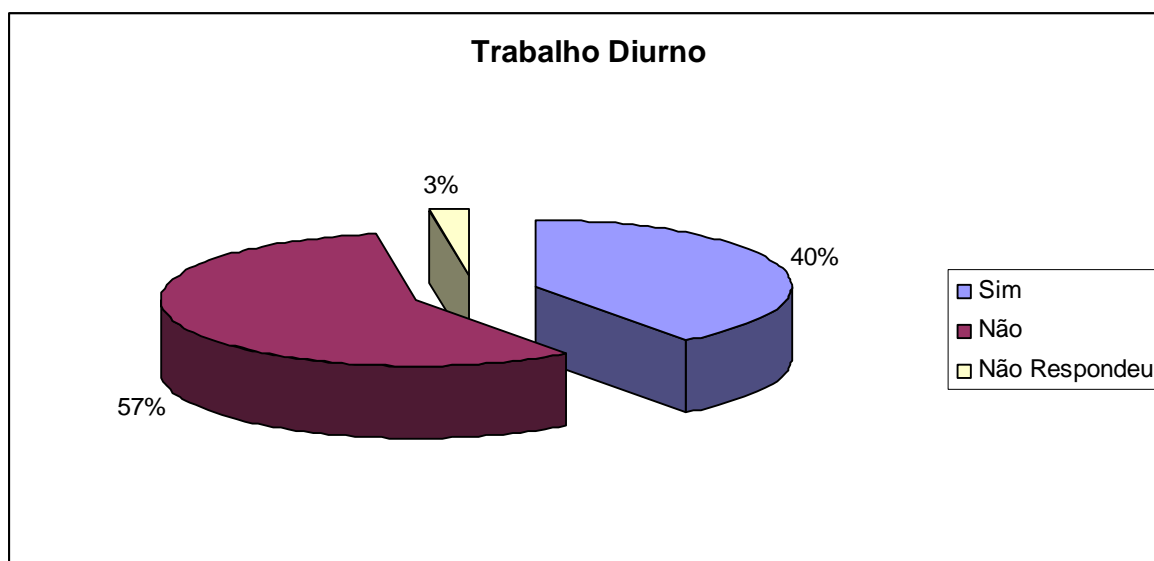


Gráfico 7: Trabalham no período diurno

Verificamos a partir deste gráfico que a maioria (57%) dos alunos do cursinho Prodam não trabalha no período oposto às aulas. Neste caso podemos fazer uma relação com o dado sobre a faixa etária, já que a maioria está entre os 17 e 25 anos e podem possivelmente não ter ingressado no mercado de trabalho, bem como morar com os pais. De qualquer forma, como já foi exposto acima, é importante relacionar as temáticas juventude, educação e trabalho, não excluindo as mudanças que o contexto da sociedade brasileira em geral apresentam e impactam nestas relações.

A porcentagem de alunos trabalhadores que apresentamos neste gráfico 7 é considerável (40%) e já esperada pois estamos analisando um curso noturno, voltado para população de baixa renda e freqüentado por alunos de faixa etária mais elevada também. Os dados que Pochmann (2004) nos forneceu, sobre a presença dos jovens no mercado de trabalho (25%), vão ao encontro desta informação. A alta porcentagem de alunos trabalhadores também está relacionada ao que foi mostrado anteriormente sobre a expectativa que adultos colocam sobre a educação na busca por mobilidade social e elevação da renda. Neste caso, o cursinho seria um meio de alcançar o ensino superior.

Além dos dados apresentados a partir destes gráficos, temos ainda a saber que: nenhum dos alunos que respondeu ao questionário mora em local próximo ao Cursinho. Todos moram em bairros vizinhos ou mais distantes do local. Este é um fato que contribui para o desestímulo de alunos, pois a distância de suas casas em relação ao Cursinho traz impedimentos, torna necessário gastos financeiros com transporte, geralmente ônibus, além da questão do tempo, pois os alunos que trabalham têm dificuldades em conciliar o horário de saída do emprego e início da primeira aula no Cursinho. Assim, para o aluno, o Cursinho não é totalmente comunitário, popular ou gratuito. Os gastos individuais relacionados ao Cursinho contam bastante no orçamento do jovem ou adulto que o freqüenta.

Em relação à escolaridade dos pais, somente um aluno respondeu que o pai possui o nível superior incompleto. Nenhum dos pais dos quarenta alunos que responderam o questionário possui ensino superior. E foi importante constatar que entre as mães a maioria, quase 70%, possui somente o ensino fundamental incompleto (4ª série).

E sobre a ocupação dos pais verificamos o predomínio de: donas-de-casa, operários, e empregadas domésticas, entre outros empregos assalariados. Não havia nenhum pai ou mãe em empregos liberais do tipo advogado (a), professor (a), médico (a), etc.

Quais as características gerais dos alunos atendidos pelo cursinho Prodam? Que público opta por freqüentar este tipo de curso pré-vestibular? Foi na tentativa de

responder estas questões que recorreremos aos questionários. Estes nos forneceram dados capazes de demonstrar a relativa heterogeneidade presente entre os alunos do cursinho em 2008.

3.4 A análise dos dados das entrevistas

A maior preocupação que tivemos em relação aos dados desta pesquisa não foi no período de coleta. Longe disto, pois as entrevistas e observações de campo foram momentos descontraídos nos quais, além da seriedade e do compromisso, estava a possibilidade de aproximação com os sujeitos, de dialogar com eles e com eles aprender, acima de tudo.

Com as entrevistas transcritas e os diários de campo em mãos, começamos a refletir como seria possível relacionar os autores exaustivamente lidos com suas teorias disponíveis sobre *aprendizagens*, e os dados a nossa frente. Confesso que a minha inexperiência enquanto pesquisadora latejava como nunca. Acreditava não ser capaz de tamanha empreitada.

Para Minayo (2004) um dos grandes obstáculos à interpretação dos trabalhos empíricos dentro da perspectiva qualitativa, é a dificuldade de se juntarem teorias e conceitos abstratos, ou seja, o referencial teórico, com os dados recolhidos no campo. E era exatamente esta a minha preocupação. De acordo com a já citada autora, as divergências e dificuldades começam quando partimos para a tarefa concreta de análise do material coletado, pois aí não haverá concordância nem quanto a pressupostos teóricos e nem quanto a métodos e técnicas a serem empregados.

Durante a etapa de análise das entrevistas transcritas e dos diários de campo voltamos inúmeras vezes à questão de pesquisa: *na visão dos alunos, quais são as aprendizagens envolvidas no Cursinho Prodam?* Pois, foi a partir desta que tentamos ao longo das leituras dos referenciais teóricos buscar reflexões que norteassem a pesquisa. E desta forma, ao unir questão de pesquisa, reflexões possíveis a partir da teoria e dados, fomos tecendo uma linha (nem sempre em linha reta!) de pensamento da qual surgiu o texto com a análise de dados e algumas expressivas relações com os autores que nos guiaram a partir da teoria.

Dentro dos possíveis tipos de análise de dados que Minayo (2004) nos apresenta, que são “Análise de Conteúdo”, “Análise do Discurso” com base em Bardin e “Análise hermenêutica-dialética” proposta por Habermas, considerei cabível a este trabalho a

Análise de Conteúdo, considerado um termo genérico a ser usado para designar o tratamento dos dados.

Sobre a Análise de Conteúdo, é possível encontrar na já citada obra de Minayo (2004, p.200) uma excelente referência, que nos possibilitou encontrar suporte para o trabalho com os dados, bem como as trocas feitas com os referências teóricos. Para a referida autora:

Historicamente a Análise de Conteúdo Clássica tem oscilado entre o rigor da suposta objetividade dos números e a fecundidade da subjetividade. A grande importância dessa técnica de função heurística tem sido a de impor um corte entre as intuições e as hipóteses que encaminham para interpretações mais definitivas. Essa tentativa faz parte de um esforço teórico secular.

Minayo (2004, p.203), ao resumir as tendências históricas da Análise de Conteúdo, diz que estas tendências nos conduzem a uma certeza:

Todo o esforço teórico para desenvolvimento de técnicas, visa – ainda que de formas diversas e até contraditórias – a ultrapassar o nível do senso comum e do subjetivismo na interpretação e alcançar uma vigilância crítica frente à comunicação de documentos, textos literários, biografias, entrevistas ou observação.

Ao colocarmos “as mãos na massa”, vemos que é essencial um tratamento rigoroso com os dados. E, para tanto, é cabível utilizarmos a rigor a Análise de Conteúdo, enquanto base para a compreensão profunda dos significados nas falas e gestos dos sujeitos pesquisados, pois: “A análise de Conteúdo parte de uma literatura de primeiro plano para atingir um nível mais aprofundado: aquele que ultrapassa os significados manifestos” (Ibid, p.203).

Neste sentido, apesar do desafio que a técnica sugere, encontramos nela um “porto seguro” antes de partir para qualquer interpretação singela da riqueza que os dados fornecem. A análise de onde decidimos partir, possibilita articular “a superfície dos textos descrita e analisada com os fatores que determinam suas características: variáveis psicossociais, contexto cultural, contexto e processo de produção da mensagem” (Ibid, p.203).

Mesmo dentro desta técnica de Análise de Conteúdo encontramos outras modalidades (ou subtécnicas) que surgem a partir do princípio básico da Análise de Conteúdo já exposto acima. As modalidades Análise de Expressão, Análise de Relações, Análise temática e Análise de Enunciação, apesar de suposições diferentes têm em comum a busca por atingir os significados latentes e manifestos no material qualitativo (MINAYO, 2004).

No caso do estudo presente recorreremos à Análise Temática, pois acreditamos ser possível, a partir desta técnica, compreender os significados contidos nos dados obtidos através das entrevistas e observações de campo (falas dos sujeitos). Como se trata de uma análise *temática*, a noção de *tema* deve estar clara, ou seja, já pré-determinamos o assunto a partir do qual queremos interpretar os significados dos dados. Sobre esta técnica Minayo (2004) também apresenta algumas orientações.

É de Bardin a frase por ela destacada: “o tema é a unidade de significação que se liberta naturalmente de um texto analisado segundo critérios relativos à teoria que se serve de guia à leitura” (MINAYO, 2004, p.208). Neste sentido, Minayo (2004, p.209) aponta que:

Fazer uma análise temática consiste em descobrir os *núcleos de sentido* que compõem uma comunicação cuja *presença* ou *freqüência* signifiquem alguma coisa para o objetivo analítico visado. Ou seja, tradicionalmente, a análise temática se encaminha para a contagem de freqüência das unidades de significação como definitórias do caráter do discurso. Ou, ao contrário, qualitativamente a presença de determinados temas denota os valores de referência e os modelos de comportamento presentes no discurso.

No caso desta pesquisa nos interessa mais a descoberta de *núcleos de sentido* contidas nas falas dos sujeitos, já que partimos de uma abordagem qualitativa e no tratamento dos resultados queremos trabalhar com significados ao invés de inferências estatísticas. No entanto, o fato de alguns *núcleos de sentido* das falas terem *presença* e *freqüência* constantes chama a atenção para a relevância dos mesmos, e por isso merecem destaque e total atenção.

Estes núcleos de sentido são destacados pois já temos em mente no momento de verificação dos dados alguns conceitos teóricos mais gerais que orientam esta análise. É necessário estabelecer hipóteses iniciais, a partir destes conceitos, pois “(...) a realidade não é evidente: responde a questões que teoricamente lhe são colocadas” (Ibid, p.210).

A nossa hipótese inicial para esta pesquisa no momento que antecedeu a análise de dados, ainda era a de que o Cursinho pré-vestibular comunitário Prodam é um ambiente “paraescolar”, na medida em que é possível aprender conteúdos “para o vestibular”, retomando o currículo do ensino médio, assim como, é possível “aprender para a vida, para a transformação”, através do *humanizar-se* (GÓMEZ, 1998). Porém, como ocorrem e de que natureza são estas aprendizagens? Esta foi a questão a partir da hipótese inicial que nos guiou para a interpretação dos dados.

Desta forma, as sub-categorias de análise não foram pré-estabelecidas, e sim construídas ao longo das observações de campo e exaustivas leituras das entrevistas. Tínhamos a idéia do que queríamos perguntar, das questões que fizemos para as entrevistas,

possuíamos conceitos teórico que guiaram nosso trabalho em campo e as entrevistas. Porém, muitas respostas dos alunos apontaram outras idéias. E as observações se tornaram mais nítidas. Dados muito valiosos apareceram, ou melhor, conseguimos observá-los. Portanto, foi a partir destes dados que surgiu a maior parte das categorias de análise: as sub-categorias. As mais gerais obtivemos a partir das revisões bibliográficas.

3.4.1 As Categorias de Análise das Entrevistas

De acordo com conceitos teóricos mais gerais, e seguindo uma possível trajetória de pensamento de Pérez Gómez (1998), já visto no Capítulo 2, construímos duas categoria de análise básicas, dentro das quais se desdobraram outras “subcategorias”. As principais categorias gerais são:

- I. Aprendizagens ligadas a conteúdos curriculares (acadêmicos, escolares): aprender no Cursinho Pré-Vestibular pode estar ligado ao “currículo oficial”, e aqui nos referimos aos conhecimentos necessários a prática dos exames de vestibular (*socialização secundária*).
- II. Aprendizagens ligadas a conhecimentos assimilados mais ou menos consciente, e que condicionam o pensamento do aluno e sua conduta a mais longo prazo: estes seriam os conhecimentos *além* dos conteúdos ligados ao “currículo oficial” (*humanização*).

Estas grandes categorias a partir das quais fomos ordenando as significações de falas dos sujeitos entrevistados e observados, foram criadas tendo por base a idéia de que o cursinho é um espaço “paraescolar” (Carvalho, 2006), já que é o local em que “se aprende a fazer vestibular” a partir dos *conteúdos* transmitidos pelos *professores*, em *sala de aulas*, a partir de um *material didático*, com *local e horários* estabelecidos. São estes elementos que tornam possível considerar o cursinho um espaço semelhante ao escolar, a partir de suas estruturas, sujeitos (aluno e professor) e funcionamento semelhantes.

As grandes categorias, bem como, as subcategorias surgiram a partir do confronto de leitura dos referenciais teóricos com os dados da pesquisa (entrevistas e diários de campo), ou seja, não foram pré-estabelecidas antes do trabalho de campo. Para demonstrar as subcategorias construímos a tabela a seguir:

I. Socialização Secundária	II. Humanização
Aprender para o acesso ao Ensino Superior	Aprender com as amizades
Aprender com os Professores	Aprender com as diferenças
Aprender conteúdos do Ensino Médio	Aprender enquanto superação

Tabela 1: Categorias de Análise dos Dados

Algumas falas de alunos aparecem em subcategorias que podem se referir tanto à primeira quanto à segunda grandes categorias, pois seus significados condizem com os pressupostos das duas. Vale ressaltar aqui novamente que, enquanto as grandes categorias surgiram a partir da leitura atenta de nossos referenciais teóricos, confrontados com as observações de campo, as subcategorias foram criadas em referência às falas pertinentes e constantes dos alunos, ex-alunos e coordenador entrevistados.

No capítulo 4, sobre a análise dos dados, retomaremos e discutiremos melhor a nossa compreensão dos conceitos de *socialização secundária* e *humanização*, para além do que foi exposto aqui, e, para que fique mais nítida a relação que fizemos destas grandes categorias com os dados apresentados nesta pesquisa.

CAPÍTULO 4 – DIFERENTES NATUREZAS DA APRENDIZAGEM NA PERSPECTIVA DOS ALUNOS – ANÁLISE DOS DADOS

“O cursinho pra mim era uma terapia (...)”

Emília

Os delineamentos que guiaram a nossa análise dos dados já foram destacados no Capítulo 3, sobre o percurso metodológico. Agora, veremos a partir das categorias e subcategorias de análise, a forma como tentamos compreender os significados das falas dos sujeitos pesquisados. Lembramos novamente que estamos buscando conhecer através da visão dos alunos do cursinho Prodam as aprendizagens possíveis de nele ocorrer.

Nossa idéia foi descrever aqui, sem pretender esgotar o tema, as compreensões que nos foram possíveis, tendo em vista as análises das falas dos alunos e ex-alunos, e a partir das observações de campo e entrevistas. Sabemos que os mesmos dados resultantes desta pesquisa podem ser analisados de outra forma, por outros olhares, em outra perspectiva.

4.1 Aprender enquanto processo de Socialização Secundária

Apresentamos neste tópico, a partir das falas dos alunos, diversas referências às aprendizagens ligadas a conteúdos curriculares (acadêmicos, escolares), já que aprender no Cursinho Pré-Vestibular pode estar ligado ao “currículo oficial”. Neste sentido, nos referimos aos conhecimentos necessários à prática dos exames de vestibular. Seguindo a compreensão que Gómez (1998) nos traz sobre *Socialização Secundária*, consideraremos este processo a função primordial das aprendizagens dele decorrentes, ou seja, ligadas às “tendências conservadoras que se propõem garantir a sobrevivência mediante a reprodução do *status quo* e das aquisições históricas já consolidadas” (Gómez, 1998).

Chamamos este processo socializante de secundário pois, para Gómez (1998), a socialização que ocorre na escola está além daquela que ocorre nos grupos familiares, nas células primárias de convivência. A nossa complexa sociedade torna necessária a existência de instituições, como a escola, que atendam e canalizem o processo de socialização, após o papel das primeiras instâncias de convívio do sujeito.

Complementando esta idéia de socialização, temos também que, pela perspectiva que os alunos nos trazem, esta socialização secundária tem a ver com o mundo objetivo em que se vive, o mundo do trabalho, o mundo “dos outros” seres humanos. E neste

sentido estamos abordando socialização enquanto meio de relacionar-se com o mundo objetivamente, por isso mesmo, reproduzindo aquisições históricas, formas de ver o mundo, formas de estar no mundo. E é pensando num ser humano enquanto ser possível de relacionar-se objetivamente no mundo que Paulo Freire (1983) nos diz: “O homem está no mundo e com o mundo. Se apenas estivesse no mundo não haveria transcendência nem se objetivaria a si mesmo. Mas como pode objetivar-se, pode também distinguir entre um eu e um não-eu” (FREIRE, 1983, p.30).

Dentro desta perspectiva de socialização secundária, encontramos nas falas dos alunos referências à alguns assuntos que se relacionam diretamente a esta idéia. Estes assuntos foram organizados em subcategorias, como já assinalamos no capítulo metodológico. Relacionados, portanto, à grande categoria Socialização Secundária temos as subcategorias: “aprender para o acesso ao ensino superior”, “aprender com os professores” e “aprender conteúdos do ensino médio”.

É válido ressaltar que nem todos os alunos se referiram aos mesmos assuntos. Durante as entrevistas alguns alunos se referiram mais a uma categoria do que a outra, o que mostra o caráter pouco objetivo da atividade de pesquisa, da entrevista. Além disso, a leitura das entrevistas transcritas em um outro momento, ou por outros pesquisadores, pode trazer outros olhares e considerações diferentes das que apresentaremos aqui.

4.1.1 Aprender para o acesso ao Ensino Superior

Como já mencionamos anteriormente, o curso pré-vestibular tem sido uma etapa comum na vida de muitos estudantes, antes de freqüentar o ensino superior. Portanto, os alunos destes tipos de “cursinho” possuem objetivos comuns, como o de entrar em uma faculdade de sua escolha. Sobre o tema “acesso ao ensino superior”, ou, “aprender para o vestibular”, todos os alunos e ex-alunos entrevistados fizeram referências, o que aponta a centralidade desta discussão quando falamos sobre um curso pré-vestibular.

Assim, é o que aparece na fala de Emília:

(...) quando eu entrei no Cursinho eu não sabia realmente o que eu queria. Eu, eu queria procurar fazer alguma coisa, estudar, entrar pra uma faculdade, mas eu não tinha noção nenhuma do que eu queria, como ia ser e o que ia acontecer nestes dois anos de cursinho que eu fiz (Emília).

A ex-aluna Emília, apesar de até hoje não ter ingressado no ensino superior, nos disse, em meio às suas dúvidas, comuns aos jovens, que “entrar para uma faculdade”,

“estudar” estavam nos planos iniciais, ou seja, eram seus objetivos. Neste mesmo sentido temos a fala de Everton quando perguntamos qual era seu objetivo ao entrar para o cursinho:

(...) passar no vestibular, aprender o que não tinha aprendido no ensino médio, que foi praticamente nada, e... isso, descobrir o que eu queria como curso, descobrir o que eu queria na faculdade, que eu não tinha uma base, não sabia exatamente o que queria (Everton).

Aqui há uma ponte entre o aprender para o vestibular e o que não havia aprendido no ensino médio. Neste caso, o aluno acredita que ensinar para o vestibular deveria ser uma função do ensino médio. Quando Everton diz que “*não sabia exatamente o que queria*” em relação ao curso que frequentaria numa faculdade, coloca também no cursinho esta expectativa de poder fazer a escolha durante os estudos.

Coincidentemente a esta fala de Everton, que relaciona o ensino médio ao ensino pré-vestibular, temos o comentário de Eduardo, também ex-aluno, a respeito dos seus objetivos ao entrar para o cursinho Prodam: “Tem umas coisas que você vê num cursinho e que você não viu ainda no ensino médio, então a minha idéia era essa pra passar no vestibular”. Ele ainda se refere aos cursos que almejava no ensino superior: “Eu tava indeciso em engenharia de produção e mecatrônica, engenharia mecatrônica” (Eduardo).

Para Aline, estudante com 38 anos, o acesso ao Ensino Superior não fazia parte de seus objetivos iniciais ao entrar para o cursinho, porém na entrevista ela nos diz:

Agora eu tenho! Quando eu entrei não, tá. Mas agora eu tenho objetivo, eu quero prestar Biblioteconomia, porque eu já trabalhei em biblioteca, então eu queria assim mais era um diploma pra eu poder prestar um concurso. E eu gosto também de livro (Aline).

No caso de Aline, o curso que almeja está vinculado a um prazer que ela já tem, o de gostar de livros, e também relacionado a uma experiência de vida anterior, ter trabalhado em biblioteca. É um fato que diferencia a estudante mais experiente no mundo do trabalho, dos outros jovens que não possuem esta bagagem ao fazer suas escolhas em relação ao curso superior.

Se, por um lado, os jovens que entrevistamos e temos observado, ao longo dos anos em que esta pesquisa ocorreu, nos dizem que possuem o objetivo de “passar no vestibular” e ingressar no ensino superior, outros já assumem as incertezas, tanto em relação à profissão, quanto em relação ao despreparo e insegurança frente ao vestibular. É o caso de

André, que diz ter entrado para o cursinho por uma “*pressão familiar*”. Segundo o estudante, ele tem freqüentado o cursinho para fazer as vontades dos pais, da família:

Por uma pressão familiar, porque eu tenho uma tia... minha tia chegava todo dia e falava assim: é meu sonho ter um sobrinho, fazer faculdade, se formar e tal... Então, assim, não pretendo, porque eu sei que não vou conseguir passar no vestibular, principalmente em escola, em faculdade pública, porque é muito complicado (André).

André diz não estar muito preocupado em relação ao tempo, à necessidade de fazer logo uma faculdade. Ele também se diz incomodado com a cobrança em relação ao que o vestibular cobra dos estudantes, e afirma: “*Porque inteligência cada um tem a sua e ela vem na hora que tem que vir*”. Assim, ele não se sente obrigado a ter que aprender imediatamente os conhecimentos que uma prova de vestibular exige.

A entrada do estudante André no cursinho também esteve ligada ao grupo de amigos. Ele diz que ficou sabendo do Cursinho porquê os amigos o convidaram, ou seja, “*a galera tá lá*”. E desta forma também foi uma iniciativa que deu “*a maior alegria do mundo*” para a mãe.

Ao analisar os objetivos dos alunos ao entrarem para o Cursinho Prodam, percebemos que há uma variedade de “razões” e “motivos” pelos quais os estudantes o procuram. De qualquer forma, predomina a idéia de que é um espaço que pode prepará-los para o Vestibular, razão principal de existência deste tipo de curso.

O porquê de cada aluno ter procurado o Cursinho Prodam varia também segundo a idade, o objetivo profissional, a disponibilidade de renda, facilidade de acesso, necessidade demandada pelo mercado de trabalho, enfim, mesmo com a variedade de objetivos, os alunos sabem que estão lá para aprender o que vai ser pedido numa prova de vestibular, independente disto trazer como conseqüência diferentes aprendizagens, novas práticas sociais, amizades, conquistas pessoais etc.

4.1.2 Aprender com os Professores

É muito comum ouvirmos a comparação dos alunos em relação aos professores, entre os professores do cursinho e os professores da “escola”. A maioria indica elementos muito favoráveis em relação ao papel do professor no cursinho, sobre a “forma” como eles ensinam, a relação mais próxima entre aluno e professor, por exemplo. Exceto a aluna Emília, os alunos e ex-alunos, André, Aline, Eduardo e Everton se referiram ao

aprender com os professores, e mencionaram de alguma forma como a relação entre os alunos e os professores do cursinho Prodam torna mais “fácil”, “divertido”, o ato de aprender. Para Everton:

(...) professor lá era quase que nem aluno porque, conversa bastante, fala bastante é... pra descontrair porque lá, lá não é um regime militar, lá você tem que aprender, tem que a coisa ir fluindo. Não é rigidamente que se sai, aí deu pra fazer amizade, era que nem aluno, professor era que nem aluno pra gente. Mas a gente respeitava, como professor né, mas conversava como amigo mesmo (Everton).

Everton pareceu estar entusiasmado com a idéia de ser professor também. Ele está cursando Ciências Exatas na USP e diz: “Eu faço exatas mas não sou muito bom. Mas eu quero dar aula de humanas mesmo”.

Aline também traz sua opinião e admiração pelo trabalho dos professores:

Eu gosto porque eles são assim, eu acho que eles tão lá, tão passando conhecimentos pra gente, estão se esforçando...então eu admiro muito, todos! Eu gosto assim de todas as matérias, eu só né... que na parte de exatas que eu...(risos) eu tento fugir deles um pouquinho mais. Na parte de humanas, nossa! Como eu gosto de ouvir sobre história, sobre tudo que passou, e adoro o Fábio dando aula, conversar com eles, eu gosto do assunto, do assunto deles, eles têm uma cabeça legal, e agora assim, como tô conhecendo agora esse lado, né, porque fazia muito tempo que eu não estudava, aí, pra mim foi muito bom (Aline).

Eduardo, que criticou o entra e sai de professores durante os meses de cursinho, afirma ser fundamental o papel deles na aprendizagem, no “como” aprender. Para o estudante:

(...) se os professores ficassem fixo mesmo, não ficasse esse entre e sai de professor, eu acho que o cursinho ia dar certo porque se eu pegar um professor no começo do ano até o final e aprender do jeito dele, aí você vai engrenar, mesmo que você não queira a coisa vai. Porque você aprende com ele, ele te ensina, você pega o jeito dele te ensinar (Eduardo).

André também nos disse que “no cursinho realmente você aprende, basta só você querer, mas a maneira como o professor ta ali na frente, sabe, a coisa da idade muito próxima”, ou seja, a eficiência do ensino pode estar na forma como o professor ensina, nas relações mais próxima que se estabelecem entre aluno e professor.

É importante lembrarmos aqui também que, assim como em outros espaços escolares, é comum encontrarmos esta relação “próxima” entre aluno e professor, no sentido de amizade, o que torna mais prazerosa a prática de ensinar e aprender. Por meio das

observações, notamos que os professores que trabalham nos cursinhos populares são mais jovens. É recorrente a forma do trabalho voluntário, e entre os professores a maioria ainda está cursando uma graduação. Esta proximidade entre os alunos e professores ocorre pela linguagem utilizada, formas de se expressar através das roupas que usam, dos lugares que freqüentam, dos gostos pela arte, pela música. E segundo os alunos, desta forma fica mais fácil aprender, além da transmissão dos conteúdos ficar mais “interessante”.

Como disse André: “O professor de cursinho, eu acho assim, eu não me vejo dando aula, se fosse pra mim dar aula seria pra cursinho (...), por que é um lugar que você pode se soltar, você pode falar, você pode se divertir”.

4.1.3 Aprender conteúdos do Ensino Médio

Notamos diversas vezes, não só nas entrevistas, mas nas observações em campo, que há muitas comparações entre o que se aprende ou se aprendeu no Ensino Médio e o que se aprende no cursinho. Aliás, as comparações não eram somente no sentido “do quê” se é ensinado nas duas etapas, mas “o como” é ensinado. Há de se frizar aqui também que a quase totalidade dos alunos é oriunda do Ensino Médio da Rede Pública, como já foi visto no Capítulo 3.

Observamos nas entrevistas com Emília, Everton, Eduardo e André, falas que mencionam o fato de aprender conteúdos do ensino médio no cursinho, porém, não encontramos na entrevista com a aluna Aline referência à esta subcategoria.

Ao comparar os dois anos de cursinho com o Ensino Médio, Emília nos diz (sobre o cursinho):

Bem mais, bem mais completo, muito mais coisa, era tudo básico no ensino médio. Eu aprendi bem mais conteúdo, é... atualidade também, não só sobre a matéria mas atualidades, sobre o que está acontecendo no ato, e tudo, aprendi de tudo um pouco. Coisa que eu nunca vi que eu nem achava que existia. (...) Agora em exatas eu já tinha dificuldade, realmente em exatas por mais que eu me esforçasse, tinha monitoria, tirava dúvida, porquê as aulas sempre bem mais completas né, eu consegui dar uma... tirar aquele bicho de sete cabeças que eu tinha principalmente em química, em física, que eu achava que eu nunca ia conseguir comecei a dar pelo menos, aprender pegar do que se tratava porquê até então não entendia nada de exatas (Emília).

A superação da dificuldade em “exatas” está ligada neste caso a possibilidade de tirar dúvidas, das aulas serem “mais completas”, das monitorias em período oposto ao das aulas. Comparado ao Ensino Médio, o cursinho possibilitou à aluna compreender melhor o

conteúdo, para que ela pudesse “tirar aquele bicho de sete cabeças” que tinha em química e física.

Os motivos pelos quais o espaço do cursinho tem possibilitado a estes alunos aprender “mais” do que no ensino médio podem estar relacionados à diversos fatores, que eles mesmos apontam: a proximidade com os professores, as aulas de monitoria, a idéia fixa por “passar no vestibular”, a necessidade de aprender para “passar no vestibular”, o amadurecimento pessoal, dos objetivos profissionais, entre outros.

Só não é correto dizer aqui que o ensino no cursinho é “melhor” que o Ensino Médio da Rede Pública. As inúmeras diferenças tornam impossível esta comparação. Mas no mesmo sentido que Emília traz a comparação, Everton também diz sobre o que aprendeu no cursinho: “Aprendi coisas, ah! O básico do ensino médio, e até aprofundei. Vi coisas que nunca tinha visto antes no ensino médio, que eu comecei de novo mesmo”.

Novamente aparece a idéia de “aprofundar” o que havia aprendido no ensino médio, e também “ver” o que não apareceu naquela etapa. Neste mesmo sentido Eduardo vai trazer sua opinião em relação ao Ensino Médio. Antes havíamos perguntado a ele quais eram seus objetivos ao entrar para o cursinho:

(...) meus objetivos eram rever coisas que eu vi no ensino médio, algumas coisas eu tinha esquecido eu tinha ficado três anos sem estudar e ver coisas que eu não aprendi no ensino médio porque eu acho o ensino público é muito ruim entendeu? Tem umas coisas que você vê num cursinho e que você não viu ainda no ensino médio (Eduardo).

Para Eduardo, antes de passar no vestibular ele precisava “ver coisas” que não aprendeu no Ensino Médio, ou seja, para ele o vestibular exige conhecimentos que àquela etapa deveria dar conta de promover, enquanto resultado das práticas de ensino e aprendizagem. Ele também nos fala sobre o papel dos cursinhos:

Agora eu vejo assim os cursinhos, algumas coisas particulares, como as entrelinhas ali, parece que você aprende as entrelinhas, você aprende alguma coisa a mais numa mesma matéria, coisa que parece que você não vê no ensino médio (Eduardo).

A fala de André também vai neste mesmo sentido:

Se nas escolas a gente tivesse o mesmo ensino que a gente tem dentro de um cursinho eu acho que a gente não precisaria sair do terceiro colegial e fazer (cursinho), estudar mais um ano pra conseguir entrar numa faculdade (André).

Para André, a diferença principal entre a forma de aprender no ensino médio e no cursinho está na relação do professor com os alunos, ou seja, na forma como este “transmite o conhecimento”. Para o aluno o fato dos professores do cursinho serem mais jovens que os do ensino médio, e terem quase a mesma idade dos alunos, facilita a compreensão, inclusive a partir da linguagem e expressões comuns à eles, como já foi dito anteriormente.

Além das aprendizagens vinculadas ao conteúdo necessário ao ensino médio ou ao vestibular, aparecem nas falas dos alunos algumas aprendizagens que para eles são importantes pois estão relacionadas com o mundo do trabalho, com a vida adulta, enfim, de alguma forma relevante para suas vidas pessoais. É por isso que são consideradas aprendizagens ligadas à socialização, já que possuem uma função concreta, prática, necessária para o aqui e agora, independentemente da transformação que irão permitir na vida futura.

Sobre os dois anos que cursou o pré-vestibular Prodam Emília nos disse: “Porque você aprende muita coisa, você começa a ver o mercado de trabalho totalmente diferente, o mundo lá fora totalmente diferente, eu não sabia nada, não entendia nada (...). Ou seja, em sua trajetória pessoal, o fato de aprender “*muita coisa*” lhe dava oportunidades de enxergar o mundo “*lá fora totalmente diferente*”, e desta forma, podendo fazer novas escolhas.

Emília também comparou sua vida antes e depois de frequentar o cursinho. Dizia que não conseguia ler mais de dez páginas de um livro, e que com a agilidade, com o amadurecimento as coisas mudaram. Ela afirma:

Eu comecei a ler mais, depois que eu comecei a ler mais eu comecei a... tudo né, a abrir portas pra tudo porquê eu não lia não tinha interesse de ler e comecei a estudar mais, ler mais, procurar a saber mais, revista, jornal, tudo que eu não costumava ler antes. Comecei a me atualizar com tudo né, com isso (Emília).

Esta também foi uma das marcas da aprendizagem enquanto superação de alguma dificuldade para o sujeito. Para a estudante Aline, antes de ter como objetivo “passar no vestibular”, ela entrou no cursinho para lembrar algumas matérias e passar num concurso público, o que estava ligado a um projeto de vida, de superação. Segundo a estudante:

No começo eu estava pensando em prestar concurso, aí eu prestei o primeiro e não fui muito mal, então resolvi assistir aula no cursinho pra melhorar o português, matemática, né, pra tentar, mas aí fui gostando e (...) passei no concurso. Eu já tinha passado quando entrei pra fazer. Bom, isso então que me fez pensar, posso estudar

um pouco mais, me esforçar. Apesar de não estar na idade de curso pra vestibular, mas eu tentei. Está dando certo (Aline).

Neste caso, houve uma superação pelo fato de “*apesar de não estar na idade*” comum à maioria dos alunos que frequentam o cursinho, Aline tem se esforçado e percebe que “*está dando certo*”. Estas superações porém estão além das satisfações individuais, e acabam tendo o sentido de “sanar” necessidades do trabalho, ligadas à melhoria da renda, à melhor colocação no mercado de trabalho. O fato mesmo de prestar um concurso público ou entrar na faculdade vai além dos desejos de realização pessoal. Estão ligados ao mundo do trabalho e as suas exigentes demandas. Para Eduardo, frequentar um cursinho é bom:

(...) por causa dos concursos públicos por aí, é... é os concursos também e refrescar a memória, porque é bom tá sempre acompanhando, porque ficar muito tempo sem estudar e a hora que você vai correr atrás não agüenta mais nada (Eduardo).

Esta necessidade de “correr atrás”, de ter que agüentar o ritmo de estudos ao mesmo tempo em que se trabalha, vai ao encontro do que dissemos anteriormente sobre as necessidades que o mercado de trabalho atualmente impõem aos jovens e adultos. Porém, de qualquer forma, estes jovens e adultos mostram que estão indo buscar as novas oportunidades, seja na formação profissional ou na questão de melhora salarial.

Além das falas que demonstram ser o cursinho um espaço que permite aprender mais, mais que no Ensino Médio, também houve momentos de crítica. Eduardo, por exemplo, mesmo tendo dito que aprendeu muitas coisas de várias matérias, coisas que nem sonhava em aprender, deixou o cursinho logo no primeiro semestre de 2008. Quando perguntamos porquê saiu, ele responde:

Sai porque achei que não estava compensando, porque queira ou não você gasta pra vir aqui e eu não estava aprendendo o que esperava aprender, o que estava aprendendo aqui eu já sabia, então eu estudava em casa tranquilo, sozinho, então não compensava vir até aqui aprender uma coisa que sabia, então resolvi desistir, não sei se porque ser uma coisa meio, como diz... gratuito, tipo assim, é meio defasado, mas eu acho que essa é a verdade (Eduardo).

A defasagem, segundo Eduardo, tem a ver com a troca constante de professores, por ser um curso gratuito onde todos os professores são voluntários. Segundo o estudante:

Tipo assim, no entra e sai dos professores, porque muitas matérias não tinha professor fixo, o professor vinha dava duas aulas, depois entrava outro, tinha matéria

que o professor está até hoje, mas a maioria das matérias os professores saíram, aí já vinha outro, ensina de outro jeito, aí você perde o rumo da coisa, né? (Eduardo).

Desta forma, queremos mostrar também que, apesar das aprendizagens que satisfazem as necessidades e objetivos dos alunos, existem problemas que podem dificultar a aprendizagem, como nos mostrou Eduardo em relação ao “entra e sai dos professores”. Este que é um problema comum no Cursinho Prodam, e que segundo o coordenador Cássio, é decorrente do voluntariado. O “entra e sai dos professores” também é explicado pela etapa que os professores estão vivendo, pois muitos terminam a graduação, encontram um emprego fixo, remunerado e precisam ou decidem deixar o Cursinho.

Também existem os problemas pessoais que levam muitos alunos a deixarem o cursinho ao longo do ano. Segundo Cássio, a evasão no Cursinho Prodam é alta e muito comum, para ele:

(...) O maior motivo de evasão é que alguns vêm pouco preparados pra fazer, eles vêm com uma base muito deficitária de ensino médio, e a hora que chega aqui eles não conseguem acompanhar. E falta um pouco de força de vontade também né, eles acham que estando aqui no cursinho eles vão conseguir em 3 ou 4 meses estar um gênio. A gente sabe que não é isso, pra cursinho nem particular nem pro comunitário. Que tem que ter muito esforço, muito empenho, então, se eles não têm um pouco de dedicação acaba não conseguindo e desistem (Cássio).

Quando questionado sobre o que os alunos alegam ao deixar o Cursinho Prodam, Cássio nos diz:

Alguns alegam que tem curso pra fazer ou que vai trabalhar, mas o que a gente observa é isso, que a maioria que acaba desistindo é porque não tava conseguindo acompanhar. Mas não são todos, tem uns que falam ah vou fazer um curso agora, vou entrar numa escola técnica. Coloca como objetivo a escola técnica e não a faculdade (Cássio).

Pela fala de alguns alunos também constatamos que existem diversos motivos para evasão como por exemplo: dificuldade financeira para transporte e pagamento do material didático, dificuldade de conciliar horários de trabalho e estudos, indisponibilidade devido aos cuidados com os filhos, novas oportunidades em cursinhos particulares, entre outros.

Verificamos nestas últimas colocações a respeito da evasão e da mudança de rumo dos alunos frente ao cursinho, como por exemplo, estudar um pouco e passar num concurso público, que nem sempre os objetivos que acreditamos serem primordiais prevalecem nas escolhas dos alunos. Possibilitar a passagem no Vestibular deveria ser a

função a cumprir de um cursinho, no entanto, muitos alunos o utilizam por outras razões, como vimos, passar num concurso público, por exemplo.

Esta mudança “de rumo”, esta reapropriação da função do cursinho vai ao encontro do que Certeau (2008) estudou a respeito do homem comum, aquele homem ordinário capaz de reinventar seu cotidiano, de transformar o que é dado como próprio, como fixo. Para Certeau esta reinvenção do cotidiano, das práticas sociais, pelo próprio homem comum se dá através das “artes de fazer” e das “táticas de resistência”, como já discutimos no Capítulo 2.

No entanto, estas afirmações a respeito da reapropriação, das transformações que são capazes de fazer os alunos do cursinho que estudamos, estão relacionadas à próxima categoria sobre “Humanização”, e não exatamente sobre o que estávamos apresentando até agora sobre “Socialização”. Aliás, o “aprender enquanto processo de socialização” diverge do “aprender enquanto processo de humanização” no ponto em que o primeiro perpetua a conservação, e o segundo incita a transgressão.

Quando pensamos em usar a categoria Socialização Secundária, o fizemos com base na idéia que Gómez (1998) trazem sobre a função social da escola, ou seja, considerando o cursinho um espaço escolar, tentamos mostrar que ele permite cumprir aquele papel designado à escola de poder transmitir aos alunos saberes que lhe serão úteis no mundo do trabalho, na vida social, enquanto cidadãos que seguem leis dentro da esfera política, que são sujeitos em diversas situações da esfera econômica e que seguem regras de uma ou mais gerações.

Assim, ao analisarmos a fala dos alunos que disseram ter se tornado mais ágeis no trabalho, conseguido ler mais, superar a matemática ou a física, passar num concurso público, realizar o desejo da mãe, passar no vestibular, decidir a profissão, tudo isso está relacionado à idéia de continuar a fazer parte do mundo em que vive, de inserir-se numa ordem que está posta, e que depende do agregar valores, do agregar conhecimentos.

Esta concepção de socialização não significa, porém, algo negativo, passivo ou alienante. Para Paulo Freire (1983) “adaptar é acomodar, não transformar” (FREIRE, 1983, p.32). Segundo o mesmo autor, acomodar é um ato de quem não cria, de quem não recria e muito menos decide, para ele “na medida em que o homem perde a capacidade de optar e vai sendo submetido a prescrições alheias que o minimizam e as suas decisões já não são suas (...) acomoda-se. Ajusta-se” (FREIRE, 2000, p.50).

Não são sujeitos adaptados e nem passivos que encontramos em nossa pesquisa, nas entrevistas. Pelo contrário, os alunos e ex-alunos com quem conversamos

estavam muito cientes da situação que os permeia, de desemprego, de frustração, de possibilidades de transformação, mesmo que de suas próprias vidas. Talvez porquê analisamos um universo “micro”, sem pretender dissertar sobre as possibilidades de transformação do mundo, mas no que tange a vida dos alunos de baixa-renda de um curso pré-vestibular popular, o processo de socialização deste possibilitou-lhes diversos êxitos.

Mesmo diferindo da compreensão de Humanização que traz fortemente a idéia de transformação, de progresso, de transgressão, não entendemos o Socializar enquanto ato negativo, conservador no sentido político, mas sim, conservador no sentido de permitir ao sujeito aprender algo que já existe, algo que está dado. Como poderíamos pensar que em meio a sociedade do conhecimento existem jovens e adultos sem o direito de integrar-se a era da informação? É exatamente esta idéia de integração, de inclusão, de permitir que uma maioria tenha o direito de “fazer parte”, de conquistar algo que lhes foi negado que pensamos a Socialização Secundária.

4.2 Aprender enquanto processo de Humanização

Dentro desta segunda categoria apontamos aprendizagens ligadas a conhecimentos assimilados de forma mais ou menos consciente, e que influenciam o pensamento do aluno e sua conduta a mais longo prazo. Como já apontamos no capítulo 2, estes conhecimentos seriam aqueles *além* dos conteúdos ligados ao “currículo oficial”. As aprendizagens de que falamos aqui são aquelas decorrentes do processo de Humanização, ligadas ao “enriquecimento da condição humana” (Gómez, 1998), o que supera ou vai além da tendência conservadora que a socialização permite.

Percebemos também aqui que este conceito “humanização” tem a ver com a relação que os sujeitos estabelecem com eles próprios, com seus “mundos” interiores, numa ordem mais subjetiva. E é assim que temos o ser humano enquanto um ser que, por estar no mundo, é também capaz de refletir sobre seu mundo interior, é capaz de transformar-se, educar a si próprio, e, como nos mostra Freire (FREIRE, 1992, p.31), o ser humano:

Como um ser da ação e da reflexão, é a de “admirador” do mundo. Como um ser de atividade que é capaz de refletir sobre si e sobre a própria atividade que dele se desliga, o homem é capaz de “afastar-se” do mundo para ficar nele e com ele. Somente o homem é capaz de realizar esta operação, de que resulta sua inserção crítica na realidade.

Considerando, portanto, esta concepção de ser humano enquanto ser capaz de refletir sobre o mundo, de refletir sobre a própria vida e de se inserir criticamente na

realidade, transformando-a, é que observamos mais atentamente as falas dos alunos e ex-alunos a respeito de como o cursinho possibilitou modificar suas vidas. Estas modificações vão além da socialização, tocam o mundo subjetivo de cada sujeito e permitem diferentes apropriações da realidade que os cercou. Diante das entrevistas transcritas, ou seja, da forma como os alunos, ex-alunos e coordenador se manifestavam, organizamos as falas que se relacionavam ao conceito de “humanização” nas seguintes subcategorias: “aprender com as amizades”, “aprender com as diferenças” e “aprender enquanto superação”.

4.2.1 Aprender com as amizades

Este foi um dos aspectos mais notáveis durante as falas dos entrevistados. De uma forma ou de outra as amizades apareceram enquanto elemento resultante das relações sociais no cursinho, seja entre os alunos ou entre alunos e professores. Os alunos Emília, Everton, Eduardo e André chamaram a atenção para este tema durante as entrevistas. Aline não tocou diretamente no assunto. No entanto, ao longo das observações de campo notamos que os “grupos de amigos”, as “turminhas” de alunos têm um papel fundamental no cotidiano do cursinho.

Em diferentes momentos, “fazer amizades” foi citado como um aspecto positivo, importante para a vida dos alunos. É o que diz Emília:

Quando eu entrei no cursinho eu comecei a estudar, comecei a fazer varias amizades e nisso eu fui crescendo mentalmente, psicologicamente, profissionalmente, em todos os aspectos. (...) Muitas amizades sinceras, muita coisa que eu aprendi (Emília).

Para Everton, o cursinho é um ambiente que integra os estudantes pois eles possuem um objetivo comum: passar no vestibular. Quando perguntamos a ele o que aprendeu além dos conteúdos em sala de aula, responde:

Além de sala de aula? É, pra aprender com a vida mesmo, como tinha muita gente e tal e todo muito tinha uma coisa em comum que era querer passar no vestibular, querer aprender de verdade, estudar as matérias, a gente acabou se juntando. Fiz amizade com muita gente, foi, tipo no ensino médio eu conhecia gente e tal mas antes era um negócio meio disperso porque muita gente tava lá porque não queria, sem querer, mas lá no cursinho todo mundo ta lá porque quer mesmo e ai a gente acabou, eu acabei fazendo bastante amigos e aprendi muito, com os relacionamentos mesmo aí “intersociais” (Everton).

Nesta fala aparece o que havíamos mencionado anteriormente sobre a diferença entre os estudantes do ensino médio e do cursinho. Neste caso, os alunos “amadurecem”

objetivos, estão lá porque querem e não como no ensino médio onde muitos alunos estão “sem querer”, como afirma Everton. Para André, entrar no cursinho foi idéia de seu melhor amigo que o convidou e disse: “vamos a galera tá lá”. Assim, freqüentar o cursinho foi uma iniciativa do grupo de amigos de André que o incentivaram a tomar a decisão.

Aprender com as relações “intersociais”, nas palavras do ex-aluno Everton, traz um sentido enorme, já que confirmamos a idéia de que é possível aprender nas mais variadas práticas sociais do dia-a-dia. E no caso desta pesquisa, responde à um dos objetivos específicos: conhecer “tipos” de aprendizagens além da sala de aula, “como” ocorrem. Vemos aqui que a amizade tem um valor fundamental neste “aprender” além da sala de aula.

As amizades são de tamanha importância que acabam persistindo para a vida após o cursinho. Segundo Everton “tenho amigos até hoje do cursinho que eu vejo, sempre encontro e a gente procura estar juntos mesmo”.

Para Eduardo, que deixou o cursinho antes mesmo do final do primeiro semestre, o pouco tempo que esteve lá já foi significativo para aprender com o convívio social. Perguntamos se foi possível aprender além da sala de aula:

Com certeza, aprender muitas coisas, porque conheci bastante gente, né. Não conhecia ninguém quando entrei aqui, conheci bastante gente, troquei experiências, conversei muito, aprendi muita coisa que não sabia, não só de matéria, de sala de aula, mas de vida mesmo (Eduardo).

Além das falas dos alunos entrevistados, durante as observações de campo pudemos compreender o quanto as amizades são relevantes para estes estudantes. Se comparamos o início do ano letivo com o final, percebemos que muitos grupos se formaram, muitas amizades se constituíram e também casais de namorados se formaram. Numa nota de campo, do dia 27 de setembro de 2007, faço referência aos grupos de amigos:

Logo que o sinal tocou vi que um aluno correu com uma “raquetinha” na mão para jogar tênis de mesa. Desde que esta mesa chegou lá no prédio e foi colocada na sala maior, muitos alunos se aglomeram ali para jogar ou para conversarem enquanto “espionam” outros jogarem. As turminhas vão se formando, não que elas também não se formem na configuração da sala de aula, mas, nos intervalos, fica mais nítido as “rodinhas de conversa”, os grupos de amigos.

Esta é uma das mostras de que o Cursinho é um meio social onde as relações humanas vão se constituindo paralelamente a função que ele inicialmente visa cumprir. E estas relações sociais, humanas, são tão importantes que freqüentemente são citadas enquanto meio de aprendizagem.

4.2.2 Aprender com as diferenças

Queremos apontar aqui a forma como alguns alunos deixam transparecer que as diferenças entre eles têm permitido algum tipo de sucesso, de aprendizagem. Encontramos falas importantes nas entrevistas com Aline e André que se referem a “diferença” em termos de idade, de faixas etárias. Os outros entrevistados não fizeram referência direta a esta temática.

No caso de Aline, ela diz não ter o mesmo objetivo da maioria dos alunos, mas mesmo assim diz estar aprendendo, se esforçando mais. Segundo Aline:

Eu aprendi bastante, porque assim (...), faz dezoito anos que eu parei de estudar, então eu não estou no cursinho só pra, como dizem lá, lá não é pra aprender é pra você relembrar. No meu caso não, no meu caso eu tô aprendendo. Então eu tô me esforçando é lógico, em casa eu chego eu leio sabe, eu leio a apostila, então, eu tô me esforçando muito, eu tô me sentindo assim que eu tô aprendendo coisas novas. Como eu fiz um curso técnico, eu não tive português, eu não tive... (Aline).

Talvez por fazer mais tempo que deixou o ensino médio, Aline não faz muitas comparações no sentido de desqualificar o ensino médio em relação ao pré-vestibular, o que foi recorrente entre os outros alunos. Para Aline, mais importante é o fato de o cursinho ter mudado a sua vida, de ter lhe permitido “sonhar”. Também, o fato dela estar aprendendo o que diz ser “coisas novas” implica uma relação com a “socialização”, já que aprender, ler mais a apostila, pode levá-la a uma melhor relação com o mundo do trabalho, com tarefas mais práticas, cotidianas, por exemplo. Segundo ela, esta nova perspectiva em sua vida tem a ver também com a convivência com alunos mais jovens:

(...) posso dizer que esse ano minha vida mudou, é... eu tinha um pensamento assim né, saia do trabalho corria, vinha pra casa, minha cabeça assim era meio vazia. Hoje não, eu tenho sonhos, né estudar tá sendo muito bom, conhecer pessoas, pessoas mais jovens que têm uma cabeça melhor, tem sonhos né maiores do que os meus, agora eu, eu consigo... ser mais feliz! (...) Eu descobri que nunca é tarde, principalmente pra aprender! Né, a gente ta sempre aprendendo na vida, é lógica que, que assim sou mais velha que eles, então eu vejo algumas coisas dos meninos que estudam, das meninas, né, mas eu to aprendendo muito com eles, muito (Aline).

Percebemos aqui o quanto a relação intergeracional pode ser importante para o ensinar e aprender em diferentes práticas sociais. Segundo Moragas (2003, p.5):

Nas sociedades desenvolvidas, as relações intergeracionais fora da família se apóiam nas relações sociais, como membros da variedade de instituições das quais o cidadão

participa, trabalho, educação, política, religião e lazer, nas quais convivem gerações de várias idades e ideologias e habitualmente são produzidos intercâmbios em profusão.

Moragas (2003), ao analisar a intergeracionalidade no campo da educação, apresenta a forma como se dá a relação entre velhos (idosos) e jovens, ou entre jovens e crianças. Porém, o que temos no Cursinho é uma relação intergeracional entre jovens e adultos. De qualquer forma, é importante lembrar que desta relação surgem diferentes e fundamentais aprendizagens, seja para os jovens, seja para os adultos. Segundo Moragas (2003, p.9):

Na sociedade tecnologicamente avançada, os conhecimentos mais recentes não são possuídos pelos mais velhos, mas sim pelos jovens e, com frequência, se hipertrofia a importância dos avanços tecnológicos para a formação dos jovens, esquecendo-se dos valores humanísticos e sociais.

A aluna Aline, que é a mais velha da turma, disse ter aprendido muito com os mais jovens, e em campo, observamos dentro e fora da sala de aula o respeito que estes alunos mais jovens possuem por ela, talvez porquê ela represente estes valores humanísticos e sociais de que fala Moragas.

Neste sentido, aprender para a Aline, inclusive com os mais jovens, tem sido sinônimo de superação, de transformação, de possibilidade de sonhar, de felicidade. Da mesma forma, para André o Cursinho trouxe a possibilidade de aprender com o diferente, com a intergeracionalidade. Segundo ele:

Eu aprendi, que eu vejo em relação ao cursinho, tudo aquilo que eu pensava antes de fazer, realmente se concretizou. Aquilo que eu achava que cursinho era melhor por causa disto, acho que é por isso que existe a necessidade de você sair de uma escola e você fazer cursinho. E também por aquilo também de você acabar conhecendo pessoas novas, você acaba conhecendo pessoas de faixas etárias diferentes né. Sei lá, acaba adquirindo experiência, dando, recebendo e dando experiência (André).

A questão da diferença de idades é realmente visível no público do Cursinho. Tanto a Aline, como o André, destacaram a importância e as aprendizagens resultantes da interação entre diferentes gerações, entre jovens e adultos. Consideramos muito relevante a fala de André quando ele diz que ao conhecer pessoas de diferentes faixas etárias acabamos “adquirindo experiência, dando, recebendo e dando experiência”.

4.2.3 Aprender enquanto superação

Para alguns alunos entrevistados, frequentar o cursinho foi também uma forma de superar algum tipo de dificuldade pessoal, familiar, social, enfim, para estes jovens e adultos o fato de estudar para o vestibular não foi a única possibilidade aberta pelo cursinho Prodam. Exceto o ex-aluno aluno Eduardo, todos os outros entrevistados, Emília, Everton, Aline e André, fizeram menções a este tema. Uma das falas que mais nos chamou a atenção foi a de Emília:

O cursinho pra mim era uma terapia. Problema pessoal não trazia pro cursinho, mas se, quando eu trazia me ajudava muito também, conversava, tinha muita amizade com os professores né, com alunos também, então em tudo me ajudou, não tenho o que falar mesmo. Psicologicamente, materialmente, em todos os aspectos (Emília).

Neste tipo de função “terapêutica” do cursinho está o papel das amizades ali construídas, com pessoas de diferentes idades, de situações diferentes, com os professores. No caso da trajetória pessoal de Emília, o Cursinho cumpriu bem a função de *socialização*, a medida em que ela pode transformar-se enquanto sujeito, “crescendo muito”, acreditando mais em si mesma:

(...) eu comecei a ver tudo diferente, o mundo, eu pensava pequeno, eu pensava, eu vivia um mundinho pequeno sem noção nenhuma de nada e, com as amizades com os alunos e com os professores também, que são pessoas que me ajudaram muito em relação a... em tudo, se eu tava com algum problema pessoal ou com alguma outra dificuldade em relação a saber o quê que eu queria, muito conselho em relação a isso e, eu fui crescendo muito com isso né, fui decidindo o que eu queria realmente pra mim, o que ia ser melhor pra mim, fui passando a acreditar mais em mim porquê eu achava que eu nunca ia conseguir, que nunca ia dar certo por eu chegar sempre atrasada, não ter tanto tempo pra estudar, tanto que eu consegui ficar na lista de espera porquê eu nunca imaginaria (Emília).

Para muitos alunos “ficar na lista de espera” de uma vaga em Universidade Pública, que tem um vestibular concorrido, já é uma etapa alcançada. Como foi visto no capítulo sobre os Cursinhos, a concorrência entre os candidatos de vestibulares tem aumentado e, saber que “quase” foi ganha esta concorrência é para o sujeito uma superação digna de “confiança em si mesmo”.

Neste mesmo sentido, Everton vê no pré-vestibular uma etapa de superação, de ver que “você pode”:

(...) porquê uma vez que você vai, você tem a idéia de passar no vestibular, ai você vai faz o cursinho, ai você vê quando você consegue passar, se você não desiste fácil você vê que você pode, não é uma coisa que ta lá na frente, que é impossível como muita gente pensa, é uma coisa que qualquer um pode é só ir atrás. (...) Eu já falei isso pra um monte de gente que está querendo fazer faculdade que fala que não vai

conseguir não sei o que, por causa que não estuda, ai eu explico que é diferente o ensino médio e cursinho, é outra coisa o pré-vestibular... (Everton).

Aline deixou muito claro, na entrevista, e também nas nossas observações, o quanto freqüentar o cursinho tem sido sinônimo de mudança, de superação. Ela sempre enfatiza: “minha vida tá diferente, não sei explicar, não sei explicar, mais, é.. minha cabeça mudou muito! No começo desse ano até agora mudou muito”.

Ter capacidade de adquirir novos conhecimentos, de aprender, educar-se para estudar, ser mais paciente consigo mesmo. Tudo isso não ocorre somente na infância e na juventude. Aline nos mostra isso:

Eu comecei a estudar, comecei a ver, e ver que eu tenho capacidade né de adquirir conhecimentos novos. Eu achei que não sabe, ai eu não vou conseguir, eu não tenho saco pra estudar eu não tenho saco pra ler, mas não, eu tô tendo muita paciência comigo mesma, porque as vezes eu me irrita. Tem coisa que eu demoro muito pra aprender, mas, eu tô tendo... (Aline).

Quando mencionamos “aprender enquanto superação”, pensamos naquelas aprendizagens que trouxeram mudanças significativas para os estudantes, e que não estão precisamente ligadas a qualquer função social, ou necessidade *a priori*. É como nos mostrou André:

Esse ano eu não tô, eu não vejo entrando numa faculdade ainda, porque (...) você só pode fazer uma coisa quando você sabe que está preparado. Assim, eu vou fazer porque eu quero. Não vou fazer porque alguém ta pedindo pra eu fazer. Não vou agradar terceiros. Porque quando você faz isso, no futuro quem se decepciona é você, não são elas. Entendeu? Então, eu quero fazer as coisas ao meu tempo, no tempo, no tempo que o tempo me dá. Se eu tiver que fazer 15 anos de cursinho, e daqui 15 anos eu falar assim, agora eu me sinto preparado pra fazer uma faculdade, então eu vou fazer faculdade (André).

Esta fala do André tem um profundo sentido de auto-avaliação. E foi por isso também, que acabamos considerando a fala de André como um exemplo claro de que o cursinho não possui somente aquela função primordial de preparar alunos para o vestibular. A função que ele cumpre, seja a partir da socialização, ou da humanização, vai depender também do aluno, do estudante, das suas experiências e escolhas. Porém, conhecer este lado só foi possível no diálogo com os alunos, e na busca de compreender as suas falas, falando com eles e não sobre eles.

Talvez por ser mais subjetivo, por ser difícil de quantificar, de tornar concreto e visível, que as falas dos alunos e ex-alunos não se remetem diretamente às aprendizagens

ligadas à humanização. É mais fácil observar e mensurar quantos exercícios de matemática ou história aquele aluno passou a acertar depois de frequentar o cursinho, do que compreender o quanto importante foi uma amizade construída ou um sonho despertado para a sua vida. Consideramos as duas coisas fundamentais: a instrumentalização que a socialização permite a partir das aprendizagens relevantes para o mundo do trabalho, para “passar no vestibular”, e a transformação da própria vida, que não é quantificada, que não está prescrita em nenhum currículo.

A idéia de humanização é para nós também condição de sobrevivência e enriquecimento da condição humana (GÓMEZ, 1998). É portanto fundamental dentro das mais diversas práticas sociais. Se consideramos todo homem e mulher enquanto seres humanos inacabados, de relações, dialógicos, inadaptados, históricos, a transformação a partir do humanizar-se é inevitável.

Daí reside a importância do espaço do Cursinho Prodam que possibilitou a muitos alunos “ter sonhos”, “aprender com os mais jovens”, “aprender com as diferenças de idades”, “crescer psicologicamente”, entre tantas outras possibilidades de mudanças. O que seria “pensar pequeno”, como disse Emília? O que seria mudar psicologicamente como ela afirma? Como poderíamos traduzir este pensar pequeno, ou este mudar psicológico? Onde está escrito ou formalizado que um Cursinho Popular possibilita às pessoas deixarem de pensar pequeno ou a terem sonho maiores?

Tecnicamente, um ambiente escolar como um curso pré-vestibular deveria ter a função primordial de preparar estudantes para um difícil exame pré-vestibular. Supõe-se que ali o aluno irá aprender português, matemática, física, entre outros conhecimentos necessários a quem pretende “passar no vestibular”. Porém, temos visto que no cotidiano do cursinho outras práticas ocorrem. Práticas que formalmente não estão previstas de ocorrerem. E aqui relembremos mais uma vez o conceito de “apropriação” de Certeau (2008), que nos faz pensar como, no cotidiano, homens e mulheres reafirmam o caráter indefinido de suas vidas.

Resistindo ao que lhes é imposto como verdade, como fato, como exato, o “homem ordinário”, o homem comum para Certeau (2008) vai criando táticas, artisticamente renovando, reinventando a realidade. Então o que antes era exato, impossível de ser ultrapassado, ganha nova função. Foi o que vimos em relação às outras funções que o cursinho pode cumprir além daquela primária de preparar alunos para o vestibular. Aline passou no concurso público e diz que o cursinho lhe forneceu subsídios para isso. Emília passou a ler mais e compreender melhor a atualidade, e passou a ser mais ágil no trabalho.

Aline e Emília reinventaram a função primeira do cursinho, elas usaram uma tática de resistência ao que parecia ser exato.

Estas “artes de fazer” (CERTEAU, 2008) são possíveis a nós seres humanos exatamente porquê somos seres indefinidos, inacabados, como diria Paulo Freire. Nenhuma realidade para nós pode ser estável, estática, imutável, pois somos nós que estamos construindo a realidade, o nosso tempo histórico. Chamamos a nossa sociedade de “sociedade do conhecimento” (GIMENO, 2008) porque homens e mulheres a construíram assim, tornaram o nosso mundo globalizado, um mundo em que a informação vale muito.

Portanto, quando mencionamos “humanização” estamos falando de uma prática possível e comum a todo ser humano, e provavelmente possível em toda prática social em que haja relações de ensino e aprendizagem. Ainda, é válido lembrar o caráter dialético que aparece em qualquer formação social que propõe a conservação de alguma aquisição histórica e que ao mesmo tempo impulsiona a mudança, leva à transformação. Esta é uma condição de sobrevivência, de enriquecimento e, por isso, uma condição humana (Gómez, 1998).

No Cursinho, enquanto espaço escolar, não poderia ser diferente. Ao pretender socializar os alunos, fornecendo-lhes instrumentos práticos para a realização de exames, o espaço do cursinho pré-vestibular permite a estes mesmos alunos outras conquistas, nem sempre previstas. Estas conquistas que são garantidas pela reinvenção do cotidiano, a partir do caráter inacabado e indefinido dos seres humanos, levam certamente à humanização.

CAPÍTULO 5 – À GUIA DE CONCLUSÃO

“Parece que você aprende as entrelinhas (...)”

Eduardo

Seria praticamente impossível para esta dissertação de mestrado, fruto de uma pesquisa qualitativa em Educação, apresentar conclusões objetivas, fechadas, como se tivéssemos feito uma grande descoberta científica. Desde o início deste trabalho, sabíamos das condições que a metodologia por nós escolhida oferecia, e acreditamos que seria possível a partir dela trazer novos conhecimentos para a área de metodologia de ensino, e de forma mais geral, para a Educação.

Pretendemos, ao longo dos dois anos de mestrado, conhecer um pouco mais um universo pouco estudado, pouco questionado: um curso pré-vestibular popular. Mostramos, logo no Capítulo 1, o que vem a ser um “Cursinho Pré-Vestibular”, as razões de sua existência e também alguns estudos sobre eles. Tentamos, assim, expor o porquê da escolha por este tema e a necessidade de um estudo que tratasse com mais ênfase aspectos educacionais dentro de um Curso Pré-Vestibular Popular.

Depois de escolhido o campo a ser estudado, e isto tinha a ver também com minha experiência enquanto professora no Cursinho Prodam, voltamos-nos para a “questão de pesquisa”, bem como para o objetivo geral e específico do trabalho. Partimos do pressuposto de que nos Cursinhos Pré-Vestibulares Populares são desencadeados diversos processos educativos. Então, questionamos: *na visão dos alunos, quais são as aprendizagens envolvidas no Cursinho Prodam?*

Como objetivo geral da pesquisa, propusemos conhecer, pela perspectiva dos alunos, as aprendizagens envolvidas num Curso Pré-Vestibular Popular. O objetivo específico seria identificar as diferentes aprendizagens possíveis de se ocorrer no Cursinho. Estas aprendizagens poderiam ser de diferentes naturezas. Para seguirmos este objetivo, optamos por realizar observações de campo, registros em diários e, posteriormente, entrevistas semi-estruturadas com alunos, ex-alunos e o coordenador. A todo o momento nos pautamos numa abordagem qualitativa.

Acreditamos que através deste caminho seguido, além do referencial teórico com base em Gimeno, Gómez, Freire, Edwards, Certeau, entre outros de grande contribuição, pudemos chegar a algumas considerações finais, para não dizer estritamente conclusões. Queremos aqui também destacar a enorme relevância dos relatos dos alunos, ex-alunos e

coordenador do Cursinho Prodam, que foram fundamentais a este trabalho, aliás, ouvir estas pessoas foi a principal forma de trazer contribuições para, nós, educadores. Por isso, consideramos estes jovens e adultos co-autores da dissertação.

De uma forma geral, nossa preocupação era conhecer de que forma estes alunos estavam se educando, se eles estavam apenas absorvendo os conteúdos para os Exames de Vestibular ou se existiam aprendizagens de outras naturezas naquele contexto. Em nenhum momento, porém, queremos deixar apagada nossa percepção do que seja o ato de educar. “Se se respeita a natureza do ser humano, o ensino dos conteúdos não pode dar-se alheio à formação do educando. Educar é substantivamente formar” (FREIRE, 1969, p.33).

Quando há objetivos e metas, o ensino cumpre a função de “treinar”, transmitir conteúdos previstos por algum currículo, instrumentalizar. Esta é a função que denominamos, com base em Gómez (1998), “socialização secundária”. Esta tarefa, como vimos a partir das entrevistas, parece ser primordial no Cursinho, mesmo porque os alunos possuem o objetivo inicial de prepararem-se para os exames vestibulares e necessitam de conhecimentos pré-estabelecidos, precisam desta instrumentalização.

Qual a função básica, qual o objetivo de um “Cursinho”? A resposta é simples: fornecer conhecimentos exigidos nas provas de vestibular. Seria então este cursinho um espaço em que o “educar”, o “formar-se” não existe, onde as aprendizagens ficam restritas aos conteúdos? O que observamos e nos foi dito é que há muita coisa acontecendo no cursinho além do preparo para os vestibulares. O ensino, ao ser realizado num espaço escolar, cumpre uma outra função paralelamente à socialização secundária, que é a “humanização” (GÓMEZ, 1998).

Ao dialogarmos com alunos, ex-alunos, ao olharmos atentamente para eles, percebemos que o Cursinho é um “espaço de possibilidades”. Possibilidades de humanização que, como já foi visto, está relacionado com a mudança, com a transformação. E esta é uma condição de sobrevivência, de enriquecimento, uma condição humana (GÓMEZ, 1998). Quando ouvimos de alunos e ex-alunos que freqüentar o cursinho lhes possibilitou “conhecer novas pessoas”, “fazer amizades”, “aprender com as diferenças”, “melhorar no trabalho”, “ter novos sonhos”, tivemos a impressão de que humanizar-se era possível, mesmo num espaço onde a instrumentalização, onde o fornecimento de conhecimentos pré-estabelecidos era primordial.

Estas pessoas que passaram pelo cursinho mudaram o que tecnicamente seria sua única função. Estes alunos ressignificaram o espaço do cursinho Prodam e apropriaram-se de diferentes formas o seu sentido. É o que Certeau chamaria de “invenção do cotidiano”.

Para Paulo Freire este humanizar-se através da ressignificação do espaço, do ato, da função, está ligado ao “tornar próprio para si”, estabelecendo uma relação única, subjetiva, com o que é dado. O sujeito torna próprio para si porque é capaz de ser mais, de transformar, já que todos nós, enquanto seres humanos, somos também seres inadaptados e aptos a diversas mudanças.

Estas aprendizagens que são próprias de cada sujeito, que dependem de suas histórias de vida e de suas razões, não são, na maioria das vezes, consideradas por políticas públicas. Um olhar breve e prático pelos cursinhos pré-vestibular pode dar apenas a entender que eles cumprem uma função exata e prática: fornecer subsídios aos alunos que almejam entrar numa Universidade através do exame vestibular. Não que esta função não tenha importância. Pelo contrário, se ela for cumprida, muito já foi feito, principalmente quando se trata de um espaço que privilegia alunos de baixa renda, com poucas oportunidades.

O que percebemos é que tem muita coisa acontecendo num espaço intergeracional, que reúne jovens e adultos, compreende um multiculturalismo, a baixa renda é uma constante e as expectativas de mudança de vida são muito altas. E não era objetivo do cursinho fazer as pessoas “sonharem”, ser uma “terapia” para elas. Percebemos, que ao serem instrumentalizadas (tem a ver com socialização secundária) estas pessoas transformam a própria vida e dão a ela novos sentidos (tem a ver com humanização).

O que seria, como disse Eduardo, “aprender as entrelinhas”? No contexto de sua fala, o ex-aluno afirma que no cursinho é possível aprender algo que lhe foi negado no ensino médio. Ele afirma que “queria ver coisas que eu não aprendi no ensino médio porque eu acho o ensino público é muito ruim entendeu?”. Será então que a escola precisa mudar nas “entrelinhas”? O aluno André disse que “se nas escolas a gente tivesse o mesmo ensino que a gente tem dentro de um cursinho eu acho que a gente não precisaria sair do terceiro colegial e estudar mais um ano pra conseguir entrar numa faculdade”.

Quase todos os alunos e ex-alunos entrevistados se referiram de forma negativa ao ensino médio que frequentaram, todos egressos da escola pública. Para Everton, “o ensino médio público é bem disperso, você não aprende praticamente nada”. Este ex-aluno, que hoje é estudante de uma das mais conceituadas universidades públicas do país, a USP, pode estar tentando dizer com suas simples palavras, que tem muita coisa para mudar no ensino médio. Se ele está “disperso”, o que precisamos fazer para transformá-lo? Para nós educadores, escutar atentamente estes alunos parece ser uma das formas mais eficientes de tentar mudar o que temos hoje no ensino público.

Além desta crítica ao ensino médio da rede pública, os alunos se referiram ao problema do “entra e sai” de professores, que tem a ver também com a questão do trabalho voluntário destes profissionais, o que prejudica o bom andamento do cursinho. O fato deste não ser totalmente gratuito também prejudica a frequência da maioria dos alunos, pois existem gastos com material didático, transporte, alimentação. E isto nos leva a pensar: até que ponto podemos considerar o cursinho um espaço popular? Na “era da informação”, na atual “sociedade do conhecimento” faz-se necessário tornar cada vez mais fácil o acesso das camadas populares aos ambientes de ensino, que transmitam diferentes formas de conhecimentos, seja um curso de informática, de artes, de esportes e, também, pelas circunstâncias do nosso sistema de ensino, um curso pré-vestibular.

Por fim, gostaríamos de ressaltar a importância de estudos destes diferentes espaços de educação não-formais, que podem trazer novos conhecimentos, novas percepções para os profissionais das diversas áreas da educação. Saber que um pequeno espaço de ensino como o curso pré-vestibular popular Prodam tem tornado possível a transformação da vida de algumas pessoas, já é para nós uma contribuição. Pois, assim podemos acreditar que socializar e humanizar são realizações possíveis, nos mais diferentes lugares, principalmente quando entra em cena a transmissão de conhecimentos, o ensinar e aprender de fato.

REFERÊNCIAS

ABDALLA, Vilma. **O jovem e suas falas: ecos da escola noturna em tempos de novas propostas educacionais.** Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2000.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa.** São Paulo: Pioneira, 1998.

BACCHETTO, João Galvão. **Cursinhos pré-vestibulares alternativos no município de São Paulo (1999 a 2000): a luta pela igualdade no acesso ao ensino superior.** 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

BOGDAN, Robert. & BIKLEN, Sari. **Investigação Qualitativa em Educação.** Porto: Porto Editora, 1994.

BONFIM, Talma Alzira. **O CAPE em nossas vidas: a visão de um grupo de alunos, ex-alunos e colaboradores sobre um curso pré-vestibular gratuito.** Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Faculdade de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República do Brasil**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Suplemento.

CARVALHO, José Carmello Braz. Os cursos pré-vestibulares comunitários e seus condicionantes pedagógicos. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 128, p. 299-326, maio/ago. 2006.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: 1. Artes de Fazer.** Tradução de Ephraim Ferreira Alves. 14. ed., Petrópolis: Vozes, 2008.

CHARLOT, Bernard. A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 31, p. 7-18, abr. 2006.

COLOGNESE, Silvio Antônio, MÉLO, José Luiz Bica de. A Técnica de Entrevista na Pesquisa Social. In: Pesquisa Social Empírica: Métodos e Técnicas. **Cadernos de Sociologia**, Porto Alegre, v. 9, p.189-200, 1998.

EDWARDS, Verônica. **Os sujeitos no universo da escola: um estudo etnográfico no ensino primário.** Tradução de Josely Vianna Baptista. São Paulo: Àtica, 1997. (Série Educação em Ação).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

- _____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- _____. **Educação e Mudança**. 7. ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- _____. **Extensão ou comunicação?** 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- _____. **Cartas a Cristina: reflexões sobre minha vida e minha práxis**. 2. ed. São Paulo: Unesp, 2003.
- _____. **Educação como prática da liberdade**. 24. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.
- GIMENO SACRISTÁN, Jose. **A educação que ainda é possível**. Ensaio sobre a cultura para a educação. Portugal, Porto: Porto Editora, 2008.
- GIMENO SACRISTÁN, Jose; PÉREZ GÓMEZ, A.I. **Compreender e transformar o ensino**. Tradução: Ernani F. da Fonseca Rosa. 4. ed., Porto Alegre: Artmed, 1998.
- HARVEY, David. **A condição pós-moderna**. São Paulo: Loyola, 1992.
- MARTINS, Carlos Benedito. O Ensino Superior Brasileiro nos anos 90. **Revista São Paulo em Perspectiva**, n.14, 2000.
- MELLO, Roseli R.; BENTO, Paulo E. G. Brazil: The scientific discourse about the Information Society. In: Michael Kuhn. (Org.). **New Society Models for a New Millennium - the Learning Society in Europe and beyond**. Traduzido pelos autores. New York: Peter Lang Publishing, 1 ed., v. 1, p. 575-609, 2007.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.) et al. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1994.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.
- MITRULIS, Eleny.; PENIN, Sônia Teresinha de Souza. **Pré-Vestibulares Alternativos: da Igualdade à Equidade. Cadernos de Pesquisa**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, v.36, n.128, p.269-2989, maio/ago. 2006.
- MORAES, Alessandra Cardoso de. **Aprendizagem da docência: um estudo com professores do curso pré-vestibular da UFSCar**. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2005.
- MORAGAS, Ricardo. **Relações Intergerações nas Sociedades Contemporâneas**. CONGRESSO INTERNACIONAL CO-EDUCAÇÃO DE GERAÇÕES, São Paulo, 2003. Disponível em: <http://www.sescsp.org.br/sesc/Conferencias/subindex.cfm?referencia=2833&autor=2929&ParamEnd=6&ID=86>. Acesso em: 6 jan. 2009.
- NASCIMENTO, Alexandre do. **Movimentos Sociais, Educação e Cidadania**. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1999.

OLIVEIRA, Rosa Maria Moraes Anunciato de. **Na escola se aprende de tudo... (aprendizagens escolares na visão dos alunos)**. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2001.

PARK, Margareth Brandini. et al. Voluntariado, Categoria Trabalhista? Reflexões e Provocações. **Revista de Ciências da Educação**, v. 08, n.15, p. 93-130, 2006.

POCHMANN, Marcio. Educação e Trabalho: como desenvolver uma relação virtuosa? **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 25, n. 87, maio/agosto, p.383-399, 2004.

PORTO, Cláudio; RÉGNIER, Karla. **O ensino superior no mundo e no Brasil: condicionantes: tendências e cenários para o horizonte 2003-2025**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos2003>>. Acesso em: 7 dez. 2008.

RODRIGUES, Églen Sílvia Pipi. **A situação escolar na perspectiva do aluno**. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História e Educação no Brasil (1930/1973)**. 22. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

SANGER, Dircenara dos Santos. **Para além do ingresso na universidade - radiografando os cursos pré-vestibulares para negros em Porto Alegre**. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

SANTOS, Renato Emerson Nascimento dos. A Difusão do ideário anti-racista nos vestibulares para negros e carentes. In: SANTOS, Sales Augusto. (Org.) **Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas**. Brasília: Ministério da Educação, 2005. p.229-249.

SANTOS, Milton. **O espaço do cidadão**. São Paulo: Nobel, 1987.

_____. In: RIBEIRO, Wagner Costa. (Org.). **O país distorcido: o Brasil, a globalização e a cidadania**. São Paulo: Publifolha, 2002.

SOUZA, José Nilton de. et al. **A Universidade e o Pré-Vestibular Popular**. CONGRESSO BRASILEIRO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA, 2., Belo Horizonte, 2004. Anais. Belo Horizonte, 2004.

TEIXEIRA, Sérgio. Vestibular – ritual de passagem ou barreira ritualizada. **Ciência e Cultura**, v. 33, n.12, p. 1574-1580, dez. 1981.

APÊNDICE**APÊNDICE 1 – QUESTIONÁRIO DE CARACTERIZAÇÃO DOS ALUNOS**

Caro (a) aluno (a):

Estou desenvolvendo uma pesquisa com a intenção de discutir as diferentes aprendizagens de um Curso Pré-Vestibular sob a perspectiva dos estudantes.

Dessa forma, quero conhecer melhor o jovem e o adulto que frequentam os Cursos Comunitários. Para isso, conto com a sua opinião sincera sobre o que está sendo perguntado.

Não precisa identificar o seu nome. Responda a todas as questões. Sua opinião é muito importante. Qualquer dúvida pergunte-me antes de responder.

Obrigada,
Juliana Piunti (Mestranda em Educação – UFSCar)

1) É o seu primeiro ano de Curso? () sim () não Quantos? _____

2) Sexo: () masculino () feminino

3) Idade: _____

4) Estado Civil: _____

5) Tem filhos? () sim () não Quantos? _____

6) Cidade onde você nasceu _____

7) Bairro onde mora _____

8) Escola em que terminou o Ensino Médio (2º Grau) era: () pública () privada

9) Período em que você estudava no Ensino Médio _____

10) Você realizou outros cursos, além do Ensino Médio? Cite-os:

11) Você trabalha? () sim () não Onde? _____

12) Até que série seu pai estudou? _____

13) Qual é a ocupação de seu pai? _____

14) Até que série sua mãe estudou? _____

15) Qual é a ocupação de sua mãe? _____

APÊNDICE 2 – QUESTÕES PARA ENTREVISTA (SEMI-ESTRUTURADA)

1. Quais eram seus objetivos ao entrar para este Curso Pré-Vestibular?
2. O que você aprendeu (ou tem aprendido) ao longo do ano no Curso Pré-Vestibular (diferentes aprendizagens, além do conteúdo)?
3. Quais suas expectativas em relação ao futuro (após terminar o Cursinho), ou, O que mudou em sua vida após o Cursinho?

APÊNDICE 3 – EXEMPLO DE ANOTAÇÃO DO DIÁRIO DE CAMPO

27/09/2007

Cursinho Casa Aberta

Notas de Campo – Construídas em 28/09/2007

Cheguei ao prédio do Cursinho as 19h05min. Um pouco atrasada, pois fui caminhando devagar e experimentei um trajeto diferente do usual. Diferente dos dias anteriores em que chego no horário exato ou mais cedo, não havia alunos para fora do prédio. De longe já percebia que as luzes das salas estavam acesas. O Cássio já havia chegado e aberto tudo.

Eu estava vestindo uma roupa confortável, tênis e mochila nas costas. Chegando fui direto a sala do Hélio e este me chamou para ver a biblioteca, pois devido a reforma do refeitório a turma do semi terá aulas na biblioteca. Sua dúvida era onde colocar a lousa e por isso pediu minha opinião. Acabamos não chegando a nenhuma conclusão.

O Cássio também está sempre aparentando cansaço. Surpreendi-me quando ele me entregou o pedido de passe para professor já assinado. Havia entregado a ele na última aula, quinze dias atrás. Semana passada não teve aula por causa do Tusca, do Corso. (Imagino que só nosso Cursinho suspendeu as aulas por causa de uma festa. Precisaria conversar com pessoas de outro Cursinho).

Pedi para que o Cássio fizesse uma declaração dizendo que leciono lá no Cursinho, pra mim e para a Talita. Esta declaração é necessária para pedir a carteirinha da Empresa Cruz. Pedi também que imprimisse um resumo sobre o país Mianmá, para ler para os alunos e fixar na parede da sala. Por fim não havia fita adesiva e não pude fixar o papel. Mas li para os alunos das duas turmas. É um assunto ultimamente exposto pela mídia, o movimento pacifista pró democrático de monges contra a ditadura militar no país.

A primeira aula foi no Semi. O professor de Matemática já estava falando com o Extensivo quando entrei na outra sala. Havia poucos alunos e durante a aula outros chegaram. Um dos alunos depois foi assistir a minha aula no Extensivo. Ele vai prestar Geografia na Unesp. (Ele me contou isso quando terminei a segunda aula. Impressionante como minhas notas de campo nunca seguem exatamente uma ordem cronológica).

A aula no Semi foi sobre o Canadá. Passei lousa (coisa que raramente sigo) e terminei o conteúdo. Os alunos fizeram poucas perguntas. Antes que começasse a fazer exercícios o sinal tocou. Fui direto para a sala do Extensivo, mas voltei para pegar giz. Brinquei com os alunos perguntando qual o plural giz e ninguém soube responder. Perguntaram para mim e eu

disse: “Não sei, por isso perguntei para vocês”. Todos riram. (Quem disse que professor tem que saber tudo?).

Nesta turma a aula foi sobre Índia e Sul asiático. Iniciei também a aula falando e lendo o artigo que preparei sobre Mianmá. Pelas expressões faciais alguns alunos já haviam ouvido falar sobre o assunto, mas outros não. Esta sala tem quase sempre a mesma configuração. E têm faltado muitos alunos. Aliás, não sei como o Cássio controla as faltas. Tem gente que falta demais.

Passei lousa também, mas não deu para terminar o conteúdo planejado. Nesta aula não houve nenhuma pergunta (Pelo que eu me lembro agora. Às vezes tenho a impressão de que a aula está chata, ou então não estou tornando a interessante. A expressão facial dos alunos me chama muito a atenção. Risos ou seriedade me levam a contornar atitudes. Gosto quando os alunos riem por alguma piadinha ou mesmo por alguma fala minha. Mas também sei que a seriedade pode significar atenção. Só não gostaria que o silêncio e seriedade significassem a falta de curiosidade ou submissão dos alunos. Gosto da inquietação deles frente a alguns assuntos como política).

Logo que o sinal tocou vi que um aluno correu com uma “raquetinha” na mão para jogar tênis de mesa. Desde que esta chegou lá no prédio e foi colocada na sala maior, muitos alunos se aglomeram ali para jogar ou para conversarem enquanto “espionam” outros jogarem. As turminhas vão se formando, não que elas também não se formem na configuração da sala de aula, mas, nos intervalos, fica mais nítido as “rodinhas de conversa”, os grupos de amigos.

Fiquei conversando sobre o Tusca (Taça Universitária de São Carlos, um evento esportivo, com muitas festas, organizado pela UFSCar e a USP) com três alunas. A Bruna que não assistiu as aulas disse que foi lá só para nos convidar para seu aniversário que será comemorado numa Pizzaria quarta-feira que vem.

APÊNDICE 4 – EXEMPLO DE TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS

Entrevista 3 – Aline

Juliana: Primeira pergunta Aline: Quais eram seus objetivos ao entrar pra este curso pré vestibular?

Aline: Ah! Sim...no começo eu estava pensando em prestar concurso, aí eu prestei o primeiro e não fui muito mal, então resolvi assistir aula no cursinho pra melhorar o português, matemática, né, pra tentar, mas aí fui gostando e...

Juliana: Passou no concurso?

Aline: Passei no concurso né. Eu já tinha passado quando entrei pra fazer. Bom...isso então que me fez pensar, posso estudar um pouco mais, me esforçar. Apesar de não estar na idade de curso pra vestibular, mas eu tentei. Esta dando certo.

Juliana : Mas você tem objetivo de prestar vestibular?

Aline: Agora eu tenho! Quando eu entrei não. Mas agora eu tenho objetivo, eu quero prestar Biblioteconomia, porque eu já trabalhei em biblioteca, então eu queria assim mais era um diploma pra eu poder prestar um concurso. E eu gosto também de livro...

Juliana: É acho que essa é a pergunta principal, o que você tem aprendido ao longo deste ano, né nesses primeiros meses.

Aline: Eu aprendi bastante, porque assim... faziam assim... faz dezoito anos que eu parei de estudar, então eu não estou no cursinho só pra... como dizem lá, lá não é pra aprender é pra você relembrar. No meu caso não, no meu caso eu to aprendendo. Então eu to me esforçando é lógico, em casa eu chego eu leio sabe, eu leio a apostila, então, eu to me esforçando muito, eu to me sentindo assim que eu to aprendendo coisas novas. Como eu fiz um curso técnico, eu não tive português, eu não tive...

Juliana: O quê você fez?

Aline: O primeiro curso meu foi técnico em contabilidade e depois eu fiz técnico em secretariado. Então foi tudo técnico, tudo a parte específica de contabilidade, então não tive física, não tive química... Na minha época, eu não... né agora o curso tá diferente, o curso técnico, mas na minha época não tinha nem física, nem química, nem matemática, você fazia o primeiro ano básico e os outros dois na área específica. Eu entrei sem saber biologia, sem saber nada e eu hoje eu tô aprendendo alguma coisa de biologia, história, geografia.

Juliana: Certo, e assim, além da sala de aula, do conteúdo, você acha que tem aprendido alguma outra coisa, em relação a sua vida, em relação as pessoas que você conhece, eu digo assim aprendizagem além da sala de aula.

Aline: Muito! Principalmente, porque eu posso dizer que esse ano minha vida mudou, é... eu tinha um pensamento assim né, saia do trabalho corria, vinha pra casa, minha cabeça assim era meio vazia. Hoje não, eu tenho sonhos, né estudar tá sendo muito bom, conhecer pessoas, pessoas mais jovens que têm uma cabeça melhor, tem sonhos né maiores do que os meus, agora eu, eu consigo... ser mais feliz! Apesar de quê...

Juliana: Ir pra balada... (risos)

Aline: É... é essas coisas assim que eu nunca fiz, né eu sempre fui muito séria, muito certinha e, eu tava enjoada disso. Hoje não, hoje eu consigo estudar, eu consigo sair, chegar tarde em casa, eu acho maior barato sair, beber alguma coisa de vez enquanto, coisa que eu nunca tinha feito e assim tá legal.

Juliana: Nunca é tarde, né?

Aline: É, eu descobri que nunca é tarde, principalmente pra aprender! Né, a gente tá sempre aprendendo na vida, é lógico que, que assim sou mais velha que eles, então eu vejo algumas coisas dos meninos que estudam, das meninas, né, mas eu estou aprendendo muito com eles, muito.

Juliana: Que bom, e assim com os professores, como está sendo sua relação com eles?

Aline: Ah, ótimo, muito bom, eu adoro conversar com o professor, porque eu gosto de professor né, eu gosto de estudante.

Juliana: Vai ser professora! (risos)

Aline: Não, não, não, eu gosto porque eles são assim, eu acho que eles tão lá, tão passando é... conhecimentos pra gente, tão se esforçando... então eu admiro muito, todos! Eu gosto de todas as matérias, eu só né que na parte de exatas que eu...(risos) eu tento fugir deles um pouquinho mais... na parte de humanas, nossa! Como eu gosto de ouvir sobre história, sabe tudo que passou, e adoro o Daniel dando aula, conversar com eles, eu gosto do assunto, do assunto deles, eles tem uma cabeça legal, e agora assim, como estou conhecendo agora esse lado, né, porque fazia muito tempo que eu não estudava, ai, pra mim foi muito bom, eu estou aprendendo muita coisa, até a viver, minha vida tá diferente, não sei explicar, não sei explicar, mais, é... minha cabeça mudou muito! No começo desse ano até agora mudou muito.

Juliana: Você acha que se não tivesse voltado a estudar não teria essa mudança?

Aline: Não, a primeira assim... que eu acho, a primeira coisa porque aconteceu essa mudança foi ter vindo a minha sobrinha morar comigo, ela é jovem, tem dezenove anos, está fazendo cursinho, então ela fez assim com a minha cabeça, abriu um pouco mais né, comecei a ir com ela pro cursinho, e isso, sei lá mudou então, ah realmente ai eu comecei a estudar, comecei a ver, e ver que eu tenho capacidade de adquirir conhecimentos novos. Eu achei que não sabe, ai eu não vou conseguir, eu não tenho saco pra estudar eu não tenho saco pra ler, mas não, eu estou tendo muita paciência comigo mesma, porque as vezes eu me irrita. Tem coisa que eu demoro muito pra aprender, mas... eu to tendo...

Juliana: Ai que bom. Bom saber... É... E a ultima perguntinha é: quais suas expectativas em relação ao futuro após terminar o cursinho?

Aline: Então, minhas expectativas agora estão aumentando, eu pretendo tentar fazer um curso superior de biblioteconomia e com isso é lógico né, quando a gente tem um curso superior acaba a vida melhorando né, você consegue até um emprego melhor. Então, e mesmo que eu não consiga né numa escola pública, numa faculdade pública, eu vou tentar uma particular e vou fazer. Então, a minha expectativa pro futuro eu acredito que vai ser melhor do que foi até hoje. Eu descobri isso e coloquei isso sabe, como meta: a minha vida vai melhorar, e eu vou fazer de tudo pra melhorar.

Juliana: Você quer falar mais alguma coisa?

Aline: Não.

Juliana: Então, obrigada!