



**Universidade do Estado do Rio de Janeiro**  
Centro de Educação e Humanidades  
Faculdade de Educação da Baixada Fluminense

Marcelo Duarte de Almeida

**A formação de professores no curso Pré-vestibular Comunitário**  
**Prof. Wellington Ricardo**

Duque de Caxias  
2010

Marcelo Duarte de Almeida

**A formação de professores no curso Pré-vestibular Comunitário Prof.  
Wellington Ricardo**



Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas, Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Educação, Escola e seus Sujeitos Sociais.

Orientador: Prof. Dr. Henrique Garcia Sobreira

Duque de Caxias  
2010

CATALOGAÇÃO NA FONTE  
UERJ/REDE SIRIUS/CEH/C

A447 Almeida, Marcelo Duarte de.

A formação de professores no curso Pré-vestibular Comunitário  
Prof. Wellington Ricardo / Marcelo Duarte de Almeida - 2010.  
154 f.

Orientador: Henrique Garcia Sobreira

Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Rio de  
Janeiro, Faculdade de Educação da Baixada Fluminense.

1. Professores – Formação – Teses. 2. Educação comunitária -  
Teses. I. Sobreira, Henrique Garcia. II. Universidade do Estado do Rio  
de Janeiro. Faculdade de Educação da Baixada Fluminense. III. Título.

CDU 371.13

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial  
desta dissertação, desde que citada a fonte.

---

Assinatura

---

Data

Marcelo Duarte de Almeida

**A formação de professores no curso Pré-vestibular Comunitário Prof.  
Wellington Ricardo**

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Educação, Escola e seus Sujeitos Sociais.

Aprovada em 30 de junho de 2010.

Banca Examinadora:

---

Prof. Dr. Henrique Garcia Sobreira (Orientador)  
Faculdade de Educação da Baixada Fluminense - UERJ

---

Prof. Dr. Mauro José Sá Rego Costa  
Faculdade de Educação da Baixada Fluminense - UERJ

---

Prof. Dr. José Carmello Braz de Carvalho  
Faculdade de Educação - PUC Rio de Janeiro

Duque de Caxias  
2010

## DEDICATÓRIA

Ao Francisco e à Valéria, meus grandes amores, pela razão mais sublime.

A minha mãe e a meu pai pelo apoio cúmplice e incondicional neste e em todos os projetos em que me envolvo.

## AGRADECIMENTOS

São muitos os que participaram direta ou indiretamente da preparação desta dissertação de mestrado. Sob pena de estar esquecendo alguém, assumo o risco de mencionar todos os que contribuíram com esta pesquisa, a quem ofereço os meus sinceros agradecimentos.

A Henrique Garcia Sobreira, meu orientador e grande incentivador desta dissertação, presença segura e competente, responsável por indicações e críticas certeiras, a quem recorri em momentos de angústia e ansiedade e esteve sempre pronto para uma palavra amena.

Aos professores José Carmello Braz de Carvalho e Mauro José Sá Rego Costa, que generosamente aceitaram ler e discutir este trabalho desde o momento inicial, passando pela qualificação até a defesa.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas da UERJ, especialmente as professora Sílvia Pimenta Velloso Rocha e Sonia Regina Mendes dos Santos, e a professora Maria Judith Sucupira da Costa Lins, do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRJ, que através de seus cursos, contribuíram para o amadurecimento de minha pesquisa, fornecendo preciosas pistas e me incentivando enormemente.

Ao funcionário Sandro Hilário, competente e sempre muito solícito.

Aos colegas da turma 2008 que conviveram comigo durante o período de preparação desta dissertação partilhando muitas dúvidas e algumas certezas.

Aos companheiros e companheiras do Pré-Vestibular Comunitário Prof. Wellington Ricardo, pela inspiração e amizade.

A Valéria Lima Guimarães. As palavras não são suficientes para expressarem a minha profunda gratidão.

Aos amigos de toda hora, Mozart Santana Chalfun, Márcia Regina Coelho Chalfun, Vandemberg Azevedo Vieira, Bianca Macedo Coutinho Borges, Vanderlei Vazelesk Ribeiro, Leíza Azenaide Lima e Reynaldo Wilson dos Santos Silva, meus grandes interlocutores, pela ajuda, paciência e incentivo.

## RESUMO

ALMEIDA, Marcelo Duarte de. **A formação de professores no curso Pré-vestibular Comunitário Prof. Wellington Ricardo**. 2010. 154f. Dissertação (Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas) - Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Duque de Caxias, 2010.

Essa pesquisa trata da investigação da formação na docência no curso Pré-Vestibular Comunitário Prof. Wellington Ricardo, com sede na periferia da cidade do Rio de Janeiro, e busca avaliar como os docentes deste curso, imbuídos da construção de um ensino popular, articulam e desenvolvem diferentes saberes e práticas que passam a se constituir como características importantes de sua constituição como professor. O estudo tem como objetivos conhecer o pensamento dos docentes deste curso a respeito do que é ser professor e o seu papel na sociedade, e também verificar de que maneiras esses docentes aprimoram sua formação e a sua prática como professores atuando no WR. Para tanto, alguns elementos foram considerados, como: a história escolar dos professores do curso, sua formação inicial, bem como os fatores de contexto relacionados a diferentes vivências junto à equipe do WR que influenciam nessa aprendizagem. Os pressupostos metodológicos utilizados neste estudo se coadunam com aqueles desenvolvidos pela chamada *crítica imanente* e investem na possibilidade da construção de uma teoria dialética da formação de professores, visando contribuir para a constituição não-metafísica do sujeito. Este trabalho endossa a perspectiva que a comunicação inconsciente influencia, de modo muito mais efetivo e prático, do que a comunicação verbal (racionalizada pelos indivíduos), o entendimento sobre o processo de formação do magistério. A vivência proveniente da inserção desses docentes numa comunidade não-totalizante e sem hierarquias permite que competências e habilidades que dificilmente seriam possíveis num curso de formação ou numa estrutura formal de ensino fossem edificadas e difundidas com sucesso. Desse modo, pode-se constatar na pesquisa, o incremento de uma nova forma de pensar e atuar politicamente, inventada pelos docentes WR. Assim, os docentes do curso reconstróem em seu dia-a-dia uma nova maneira de fazer e viver a política. Essa reconstrução passa necessariamente pelo investimento que fazem no estabelecimento de relações de amizade e de vínculos sólidos entre seus participantes. Uma nova forma que investe na participação horizontal e valorização da solidariedade e da autonomia, que passa, por isso, a produzir uma espécie de cultura pedagógica, que serve como apoio para a formação política e também profissional dos próprios docentes.

Palavras-chave: Formação docente. Educação popular. Pré-vestibular comunitário.

## ABSTRACT

This research deals with research training in teaching the course Pré-Vestibular Comunitário Prof. Wellington Ricardo, based on the outskirts of Rio de Janeiro, and sought to determine how teachers of this course, imbued with the construction of a teaching popular, articulate and develop alternative knowledge and practices that began to be constituted as important features of its constitution as teacher. The study aims to know the thinking of teachers of this course is about what being a teacher and their role in society, and also determine the ways in which these teachers improve their training and practice as teachers working at WR. For this, some elements were considered, such as: the school history of professor, his initial training as well as context factors related to different experiences developed in WR that influence this learning. The methodological assumptions used were consistent with those developed by the so-called immanent critique and invest in the possibility of constructing a dialectical theory of teacher education, to contribute to the formation of non-metaphysical subject. This study endorses the view that the unconscious communication influences, so much more effective and practical than verbal communication (rationalized by individuals), the understanding of the formation process of teaching. The experience from the insertion of such teachers in a community-not all-encompassing and without hierarchies allows skills and abilities that would hardly be possible in a training course or a formal structure to be built and distributed successfully. Thus, one can find in the research, the fostering of a new way of thinking and acting politically, invented by teachers WR. Thus, teachers of the course in rebuilding their day-to-day a new way of living and making politics. This reconstruction is necessarily the investment they make in establishing relations of friendship and strong ties between its participants. A new way to invest in horizontal participation and enhancement of solidarity and autonomy, which is therefore to produce a kind of educational culture, which serves as support for political education and also training of teachers themselves.

Keywords: Teacher education. Popular education. Pre-university community.

## LISTA DE TABELAS

Tabela I - Formação acadêmica dos indivíduos participantes da pesquisa .....	57
Tabela II - Tempo de engajamento do docente do WR .....	58
Tabela III - Levantamento das razões que atraíram o docente para o WR .....	59
Tabela IV - A opinião dos docentes sobre a aula de Cidadania e Cultura .....	65
Tabela V - Percepção dos docentes sobre sua atuação no curso .....	79
Tabela VI - Opinião dos docentes sobre o ensino e aprendizagem .....	81
Tabela VII - Compreensão dos docentes sobre suas aulas .....	82
Tabela VIII - A importância do WR na formação docente .....	85
Tabela IX - Julgamento dos docentes sobre o WR .....	91

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	9
<b>1 CONSIDERAÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS</b> .....	18
<b>2 O PRÉ-VESTIBULAR COMUNITÁRIO PROF. WELLINGTON RICARDO NO CONTEXTO DOS MOVIMENTOS SOCIAIS ATUAIS</b> .....	43
<b>3 IDENTIFICANDO PERFIS? O PRÉ-VESTIBULAR COMUNITÁRIO PROF. WELLINGTON RICARDO E A CONSTRUÇÃO DOCENTE</b> .....	56
<b>4 INOVAÇÕES PEDAGÓGICAS E FORMAÇÃO DOCENTE</b> .....	76
<b>5 CONCLUSÃO</b> .....	95
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	100
<b>APENDICE A – QUESTIONÁRIO DE PESQUISA</b> .....	103
<b>APENDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA</b> .....	107
<b>ANEXO – QUESTIONÁRIOS DE PESQUISA PREENCHIDOS</b> .....	110

## INTRODUÇÃO

O presente estudo tem como finalidade discutir a questão da formação docente no exercício do magistério em espaços de educação não-formal. Para isso, realiza um recorte que visa examinar como tal questão se apresenta, numa dimensão micro da realidade social, inserido no movimento dos pré-vestibulares alternativos, na periferia da cidade do Rio de Janeiro. O curso Pré-Vestibular Comunitário Professor Wellington Ricardo (que doravante será denominado WR) é assim escolhido como lugar privilegiado para a pesquisa.

Fundado em fevereiro de 1996, no bairro de Oswaldo Cruz, na periferia da cidade do Rio de Janeiro, o curso em questão é uma referência no movimento dos cursos pré-vestibulares comunitários alternativos e um interessante caso de pesquisa, pois nele se estabelecem algumas tensões bastante pertinentes à investigação acadêmica: ao mesmo tempo em que são realizados diversos experimentos pedagógicos, inovações metodológicas, debates democráticos, mobilização política e gestão horizontal e compartilhada, se verificam diversas contradições, como a própria natureza do curso. Em função da necessidade de aprovar alunos para as universidades brasileiras, almejando um lugar no mercado de trabalho e na sociedade, o curso acaba por reproduzir, portanto, os mecanismos de controle ideológicos e de exclusão social (APPLE, 2006). Nesse cenário bastante rico e contraditório, verifica-se a possibilidade de importantes mediações pedagógicas que nos chamam a atenção. São elas precisamente o problema desse trabalho, procurando responder à seguinte questão: como se dá a formação docente dos voluntários do WR no exercício de suas variadas atividades docentes no curso?

A inserção desta pesquisa no campo da formação docente e conseqüentemente o interesse por esse estudo ocorrem, em boa parte, pelo envolvimento do autor no referido curso, no qual participa deste a criação, atuando como professor de história e geografia, e mais recentemente, como colaborador, ajudando na organização e condução dos encontros pedagógicos e participando eventualmente das aulas temáticas promovidas pelo WR.

Além da motivação e do envolvimento pessoal com a história do projeto, a escolha do tema justifica-se também pela relevância e visibilidade social dos movimentos pré-vestibulares comunitários (especialmente o WR) e por ser um

terreno fértil para reflexões acadêmicas, posicionando-os no debate sobre os campos da educação popular, do acesso ao ensino superior brasileiro, da formação docente na prática e da educação em um contexto pós-moderno.

Esta pesquisa teve como objetivos principais:

1. Conhecer o pensamento dos docentes do curso pré-vestibular em foco a respeito do que é ser professor e o seu papel na sociedade;
2. Verificar de que maneiras os docentes do curso podem aprimorar a sua formação e a sua prática atuando no WR.

A partir dos objetivos principais procurou-se atender os seguintes objetivos específicos:

1. Valorizar as diferentes histórias de vida, através de depoimentos e relatos de experiências que produziram marcas e motivações diversas na escolha e no exercício da carreira do magistério e no trabalho voluntário dos docentes do curso pré-vestibular;
2. Identificar quais são os discursos e ações políticas que fundamentam o curso pré-vestibular em questão, procurando conhecer as suas peculiaridades e as motivações dos docentes para a difusão de bandeiras de lutas políticas e sociais, dentre elas a defesa da democratização do acesso ao ensino público superior;
3. Compreender a importância do trabalho docente voluntário para a manutenção do pré-vestibular em questão e para os próprios professores, destacando os possíveis pontos de conflito em torno dessa questão;
4. Verificar quais são as inovações pedagógicas construídas a partir da prática docente e das múltiplas interações presumidas no pré-vestibular comunitário em destaque e;
5. Conhecer os mecanismos de gestão compartilhada entre docentes e alunos e verificar em que medida estes contribuem para um maior envolvimento e aprimoramento do docente.

Para compor o referencial bibliográfico deste trabalho foram selecionadas as contribuições de autores que desenvolvem seus estudos relativos à educação popular e ao valor da diversidade cultural e da democracia na escola, notadamente os trabalhos de Freire (2005), Gadotti (1991; 1993), Santos (2005), Candau (1997; 2005), Costa (2005), Beane; Apple (2001) e Apple (2006). Estes serão os principais interlocutores no debate sobre a caracterização e o papel dos cursos pré-

vestibulares comunitários como agentes transformadores da sociedade através da educação popular. O trabalho emprega também as discussões a respeito da subjetividade como potência revolucionária e da constituição do comum (especialmente a que se desenvolve nos cursos pré-vestibulares comunitários), presentes nos trabalhos de Guatarri (1987), Deleuze (1992), Deleuze; Guattari (1992; 2008), Appadurai (1997), Pelbart (2003) e Negri (2005). No tocante à questão da constituição de identidades no contexto contemporâneo – especialmente à identidade docente – foi realizado um diálogo com Hall (1999) e Silva (2007).

Os pressupostos metodológicos utilizados neste estudo se coadunam com aqueles desenvolvidos pela chamada *crítica imanente* e investem na possibilidade da construção de uma teoria dialética da formação de professores, conforme se serve Sobreira (2008), visando contribuir para a constituição não-metafísica do sujeito.

A crítica imanente é aquela que centraliza no interior do objeto todo o processo de análise, pois é a partir de dentro do objeto que se deve falar e não a partir de um juízo externo comparativo ou prescritivo. Quando desenvolvemos uma análise do objeto seguindo essa perspectiva, procuramos limitar os excessos da *crítica externa*. Esta perspectiva metodológica tem contribuído para reduzir a análise do objeto à identificação de simples aspectos históricos, sociológicos, ou antropológicos presentes nele.

A crítica imanente a que esta pesquisa se reporta é aquela desenvolvida pela escola de Frankfurt<sup>1</sup>. O esforço intelectual realizado pelos autores que participavam e participam do grupo de Frankfurt fez produzir uma metodologia de análise social que procura extrair o significado guardado nos textos a serem avaliados nas pesquisas (os discursos, os documentos, as entrevistas) com a intenção de procurar neles a crítica e com eles exercer a crítica.

Adorno, um dos mais proeminentes pensadores frankfurtianos, apoiando-se nos estudos de Freud, constata que *“fatores situacionais, sobretudo a condição econômica e a afiliação a grupos sociais, têm sido muito estudados, enquanto que*

---

<sup>1</sup> Escola de Frankfurt é a designação histórico-institucional dada a um grupo de filósofos e cientistas sociais que conceberam a chamada *Teoria Crítica*. O grupo surgiu, no final da década de 1920, no Instituto para Pesquisa Social de Frankfurt (em alemão: *Institut für Sozialforschung*) da Universidade de Frankfurt na Alemanha, e procurou aproximar a teoria marxista dos estudos da psicologia social de Freud. Seus principais integrantes eram Max Horkheimer, Theodor Adorno, Walter Benjamin, Herbert Marcuse, Leo Löwenthal, Erich Fromm, Jürgen Habermas, entre outros.

*os fatores mais internos e individualísticos não têm recebido a merecida atenção*<sup>2</sup>. (ADORNO, et al., 1982, p. 10, tradução nossa). Nessa perspectiva, acredita-se que o trabalho proposto não traria bons resultados se fosse recorrido somente aos conteúdos empíricos capturados na pesquisa de campo, que, de algum modo, contribuem para o reforço das grandes e já valorizadas categorias de análise da realidade, tais como, modo de produção, classes ou trabalho, não reconhecendo a força das elaborações internas dos sujeitos a respeito dos fenômenos materiais.

Este trabalho ajusta-se desse modo com Sobreira (2008) quanto à necessidade de valorizar a reflexão em torno do conceito freudiano de *realidade interna*<sup>3</sup>. Valendo-se de algumas categorias desenvolvidas por Freud, como as de ontogênese e filogênese, Sobreira (2008) endossa que a comunicação inconsciente influencia – de modo muito mais efetivo e prático, do que a comunicação verbal (racionalizada pelos indivíduos) – o entendimento sobre o processo de formação do magistério que o pesquisador procura alcançar. Para este autor, “*o foco da atenção deve, portanto, voltar-se a autoprodução do sujeito. O núcleo teórico-metodológico da pesquisa investe na possibilidade da presença do inconsciente nas histórias, nos sonhos, nas experiências e nas representações*” (SOBREIRA, 2008, p. 26).

Seguindo essa perspectiva teórica, este trabalho busca desvelar, através do exercício crítico interpretativo, o sentido presente no que não está aparente nas falas selecionadas para esta análise, procurando assim realizar uma aproximação mais aguçada da realidade. Neste sentido, o trabalho deverá desconfiar sempre do aparente, não se deixando conformar com ele, para poder ir além dele, ou seja, perceber o não-dito, as entrelinhas e reticências dos discursos e das práticas individuais e coletivas dentro daquele grupo de professores. Estes elementos se constituem em novas provas e possibilidades de interpretação e de aproximação com a realidade, revelada, não só pelas aparências, como também por detalhes que encerram códigos que o texto escrito e os depoimentos e entrevistas socialmente condicionados não podem revelar.

---

<sup>2</sup> O texto em língua estrangeira é: “Situational factors, chiefly economic condition and social group memberships, have been studied intensively in recent researches on opinion and attitude, while the more inward, more individualistic factors have not received the attention they deserve”. Adorno, T. W. et al. *The authoritarian personality*. New York: Harper & Row, 1950. W. W. Norton & Company paperback reprint edition, 1982.

<sup>3</sup> Freud vai se debruçar sobre o mundo interno (que em outros termos significa dizer que ele dirigiu sua atenção ao aspecto mais íntimo do indivíduo, o inconsciente), afastando-se da polarização mundo interno x mundo externo, como modelo para a comparação *realidade psíquica x realidade externa*.

Neste estudo constituem-se como fontes privilegiadas de pesquisa:

1. Os documentos produzidos pelo curso WR, desde a sua fundação (1996), até o presente momento;
2. Os vídeos e DVD's com filmagens dos eventos realizados;
3. As matérias publicadas pela imprensa a respeito do curso;
4. As atas de reuniões, informes e boletins internos produzidos pelo curso;
5. As informações obtidas nas observações de campo;
6. As experiências e histórias de vida, trazidas por cada sujeito ouvido na pesquisa.

O envolvimento com o campo foi feito em duas etapas. A primeira etapa da pesquisa constituiu na aplicação de um questionário<sup>4</sup> a trinta e dois indivíduos que participam ou participaram do WR como docentes. As perguntas elaboradas eram de tipo fechado, embora também existissem no questionário duas questões de tipo aberto. Algumas dessas questões sofreram uma adaptação pessoal da chamada Escala Likert, que consistiu caracteristicamente em um conjunto de enunciados que buscava expressar alguma afirmação sobre o objeto atitudinal, seguindo cada enunciado de alternativas que indicam o grau de concordância ou discordância em relação ao seu conteúdo.

A segunda etapa foi feita a partir de entrevistas semi-estruturadas<sup>5</sup> a nove indivíduos, escolhidos dentre aqueles que responderam ao questionário na primeira etapa, buscando ampliar conhecimentos e discussões sobre os temas e assuntos analisados a partir das respostas obtidas com o questionário. A entrevista contou com um roteiro de tópicos pré-selecionados e elaborados para serem abordados com todos os entrevistados e foram gravadas e transcritas de modo literal. O local e a duração da mesma variou de acordo com a disponibilidade do entrevistado.

O critério de escolha dos indivíduos que foram entrevistados (na segunda etapa da pesquisa) baseou-se, inicialmente, numa classificação criada a partir das respostas dos trinta e dois participantes da primeira etapa da pesquisa que buscava saber a opinião desses indivíduos sobre as concepções de ensino presentes no curso. Com base nessas respostas, esses participantes foram agrupados em quatro categorias, e depois, diante da quantidade de pessoas em cada um desses grupos e

---

<sup>4</sup> O modelo utilizado encontra-se no Apêndice deste trabalho.

<sup>5</sup> O roteiro da entrevista também está no Apêndice.

a fim de reduzir o universo da pesquisa, visando a uma análise qualitativa, uma nova seleção foi feita, utilizando-se dessa vez o sorteio de nomes dos professores que iriam ser entrevistados. Optou-se por sortear dois indivíduos de três dos grupos e três indivíduos do grupo mais numeroso, totalizando assim nove entrevistados. Os nove professores escolhidos foram denominados neste estudo por nomes fictícios, são eles: Bruno, Luciane, Pedro, Waleska, Luis Cláudio, Gisele, André, Ricardo e Sandro.

Bruno tem 44 anos. Fez bacharelado e licenciatura em História numa universidade pública do Rio de Janeiro, mas nunca atuou formalmente como professor. Participa no WR desde a sua fundação, operando sempre à frente da disciplina de Cidadania e Cultura. Atuou como assessor parlamentar por mais de doze anos e foi candidato a vereador por duas vezes. Atualmente trabalha em uma empresa pública estadual.

Luciane tem 47 anos e é formada em letras (português-espanhol) por uma universidade pública do Rio de Janeiro. Atua profissionalmente como professora das redes públicas de ensino municipal e estadual. É militante sindical há mais de 20 anos. Esteve presente na equipe docente fundadora do WR, participando do curso até o ano de 2001.

Pedro tem 31 anos e foi aluno do WR no ano de 2001. Desde então atua no curso como voluntário, assumindo a coordenação financeira e atuando como professor de química e física. Trabalha numa empresa do setor petroquímico e até o presente momento ainda não concluiu sua graduação que faz em uma universidade pública fluminense.

Waleska tem 25 anos e também foi aluna do curso no ano de 2001. É formada em Engenharia Química por uma universidade particular, tendo recebido uma bolsa de estudos por ser oriunda de curso pré-vestibular comunitário. Participa do WR há mais de sete anos, atuando como professora de química. Trabalha há dois anos numa indústria química no Rio de Janeiro.

Luis Cláudio tem 27 anos e também foi aluno do curso nos anos de 2000 e 2001. É licenciado em Matemática por uma universidade pública do Rio de Janeiro e trabalha como professor de matemática nas redes públicas de ensino municipal e estadual. É voluntário no curso há mais de seis anos, atuando na coordenação e como professor de matemática também.

Gisele tem 23 anos. Cursa o quarto período de História numa universidade pública do Rio de Janeiro. É voluntária no WR há um ano e meio, atuando na equipe da disciplina de Cidadania e Cultura e como professora de história.

André tem 39 anos e é um dos fundadores do WR, tendo ali iniciado sua carreira docente em 1996, e permanecendo no curso até o ano de 2001. Graduado, Mestre e Doutor com formação em duas universidades públicas do Rio de Janeiro, foi professor das redes públicas de ensino municipal e federal e hoje é professor universitário. Continua sendo colaborador do WR, participando como convidado das aulas de Cidadania e Cultura e dos almoços e festas promovidas pelo WR.

Ricardo tem 22 anos e também foi aluno do WR no ano de 2005. Está cursando o oitavo período da faculdade de Engenharia Eletrônica de Computação numa universidade pública do Rio de Janeiro, onde também trabalha na área de pesquisa. Ricardo não atua formalmente como professor, a não ser no WR, lecionando aulas de física há pelo menos três anos.

Sandro tem 21 anos e também foi aluno do WR nos anos de 2005 e 2006. É estudante e cursa dois cursos de graduação: física e matemática. Tem atuado como professor particular, além de assumir algumas aulas em cursos particulares da região. É voluntário há um ano no WR atuando como professor de matemática.

A partir dos resultados obtidos na pesquisa, especialmente após a realização das entrevistas a esses nove indivíduos, buscou-se tensionar as experiências e histórias de vida dos docentes do pré-vestibular, fazendo com que as falas desses sujeitos se tornasse à matéria-prima mais importante da análise. Essas falas foram cruzadas com outras fontes de informação a fim de que a pesquisa pudesse conhecer as entrelinhas do discurso. Para a coleta dos depoimentos, aplicação de questionários e realização das nove entrevistas, foram feitos o tratamento sugerido por Sobreira (2008), que chama a atenção para as filtragens que a informação do depoente ou entrevistado vai sofrendo de acordo com os condicionamentos e coerções sociais e da importante interferência da memória, seletiva e retrospectiva.

Esses filtros sociais, em que Sobreira (2008) irá se apoiar, especificamente no caso da formação de professores, são adquiridos ao longo das experiências escolares do sujeito e permanecem ativas em suas ações cotidianas, pois se encontram presentes em seu inconsciente, mesmo que a sua formação acadêmica procure combatê-los.

Como alternativa para desvelar esses filtros e pensar as possíveis relações entre o saber docente e as histórias e memórias dos sujeitos em questão, Sobreira (2008) nos propõe a via da *autorreflexão*, caminho inspirado por Adorno, que busca superar a alienação social (filogênese) e pessoal (ontogênese) do indivíduo-professor, resultando, em última instância, na construção de um conhecimento fruto da consciência crítica e livre dos tabus e das amarras sociais.

Este trabalho está estruturado em quatro capítulos. O primeiro capítulo apresenta como e porque das idéias iniciais que conduziram o autor desta pesquisa ao mestrado foram modificadas e adquiriram o presente formato. Para isso, parte de um balanço acerca da educação popular comunitária, e busca compreender a inserção e atuação docente em movimentos sociais marcados por este paradigma. Trata também das mudanças advindas nas formas de interpretação da ação coletiva, apoiando a análise em autores que tanto ponderam sobre a desterritorialização dos espaços sociais e políticos quanto os descentramentos que se operam na identidade docente. Nesse mesmo capítulo, de forma sucinta, foram assinaladas as discussões atuais a respeito do que se refere à constituição do comum e a potência revolucionária presente nas comunidades reterritorializadas no contexto pós-moderno, apoiando-se nas contribuições de Deleuze; Guattari, Pelbart e Negri.

A apresentação e análise do WR é o objeto do segundo capítulo. Constata-se, nesse capítulo, a história e as dificuldades iniciais de sua formação, analisando as circunstâncias de seu aparecimento, apontando para o contexto histórico em que se situa o surgimento de um curso com esse perfil. Esse capítulo também chama a atenção para a crise da educação pública, do Estado brasileiro e das formas de ação coletiva.

O terceiro capítulo busca apresentar alguns dados obtidos na pesquisa sobre o pensamento e representação que os docentes do curso pré-vestibular desenvolvem a respeito do que é ser professor e o seu papel na sociedade. Procura-se levantar as possíveis marcas e motivações para a difusão de bandeiras de lutas políticas e sociais, bem como para a realização do trabalho voluntário. É verificada, também a partir dos dados alcançados na pesquisa, a importância que os docentes envolvidos no curso dão às aulas de Cidadania e Cultura. Essa aula tende a ser uma das bases do curso, sendo um dos elementos fundamentais que o diferencia de outros cursos pré-vestibulares comerciais. A aula de Cidadania e Cultura representa a forma pela qual a crítica da realidade social é feita pelos docentes, além de ser

uma importante ferramenta do curso para levar adiante o processo de conscientização política a respeito da realidade vivida pelo aluno.

No quarto capítulo é apurada a existência ou não de inovações pedagógicas no curso, que contribuam de algum modo para a formação docente, construídas a partir da prática dos professores do WR. É examinado ainda o mecanismo de gestão partilhada, assim como as medidas e as políticas que contribuem para um maior envolvimento e aprimoramento do docente no cotidiano do curso.

A conclusão busca apresentar resumidamente as principais idéias discutidas ao longo do trabalho, além de um balanço acerca dos objetivos previamente traçados, procurando verificar em que medida foram cumpridos, ou não, no decorrer da pesquisa, apontando as suas limitações, conflitos e os resultados obtidos.

## 1 CONSIDERAÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS

A premissa que orientou a elaboração do projeto desta pesquisa baseava-se na suposição de que os cursos pré-vestibulares comunitários, para além de servirem como alternativas para complementação da formação básica e possibilitarem a ascensão e inclusão sócio-econômico-cultural dos atores ali presentes, eram também importantes espaços para mediação pedagógica de docentes (com ou sem a conclusão do curso superior). Tal premissa se sustentava na observação de que esses ambientes não-formais de ensino operavam como espaços de educação popular, cuja organização e desenvolvimento podia se abrir para a propagação de princípios e valores, como o de solidariedade, de reciprocidade, de participação horizontal, de autogestão, de autonomia, entre outros, no campo educacional.

Importava, naquele momento, saber se os pré-vestibulares comunitários poderiam operar como lugares singulares de educação popular, possibilitando assim a construção de novos saberes e novas práticas docentes imbuídas num caráter de transformação social. Tais preocupações direcionaram este trabalho a investir nas relações de sociabilidades existentes no curso WR, sediado em uma periferia da Cidade do Rio de Janeiro. O trabalho buscava saber, desse modo, como os docentes tomados pelo trabalho comunitário articulavam e desenvolviam diferentes saberes e práticas, individuais e coletivas, vindas da socialização profissional e pessoal, que passavam a se constituir como características suas como educador.

A partir de então, o trabalho tendeu inicialmente a estabelecer uma discussão com algumas questões norteadoras das obras de Freire (2005), Gadotti (1991; 1993), Candau (1997; 2005), Apple (2005) e Beane; Apple (2001), bem como procurou identificar e discorrer sobre a produção atual deste campo que tende a lidar, de alguma maneira, com a formação docente no universo dos pré-vestibulares comunitários, levando esse trabalho a estabelecer relações com Costa (2005), Santos (2005), Suprani (2005) e Carvalho (2006).

Paulo Freire continua sendo um referencial importante para que hoje ainda se desenvolvam projetos pedagógicos de cunho libertador para a escola e para a produção acadêmica no campo da formação de professores. A tradição de aprender a partir do conhecimento do sujeito, a noção de ensinar a partir de palavras e temas geradores, a educação como ato de conhecimento e de transformação social e a

politização da educação são apenas alguns dos legados da pedagogia freiriana. O protótipo da *educação popular* foi originalmente inspirado em seu trabalho e se guia a partir da combinação de duas categorias fundamentais, a saber: *conscientização* e *organização*, segundo as quais não basta estar consciente, pois é preciso organizar para poder transformar. Para Freire (2005) a realização da *educação popular* ocorre a partir de mecanismos de democratização, em que se refletem os valores de solidariedade, de reciprocidade e novas formas alternativas de produção e de consumo.

A proposta pedagógica freiriana parece orientar a maior parte das experiências dessa natureza, pois os princípios de educação popular emancipatória estão presentes nas atividades comunitárias de grande parte desses cursos pré-vestibulares, junto com um certo ativismo de cunho militante por parte de alguns de seus docentes, que se incomodam com a inacessibilidade ao ensino superior, principalmente às universidades públicas, dos segmentos populares.

Esses cursinhos estariam a seu modo (conforme é apontado em linhas gerais no discurso freiriano), ajudando alunos e professores a elaborarem uma consciência crítica sobre si e da realidade que os cerca. Para que os educandos e os próprios educadores atinjam uma postura crítica em relação à realidade, Freire (2005) sustenta o processo de ação e reflexão sobre o mundo, sobre a práxis humana<sup>6</sup>, que segundo ele, acaba tensionando a posição original de nossa consciência que é tributária de nossas experiências, tendo um caráter espontâneo. (FREIRE, 2005)

Gadotti (1993), guiando-se pela mesma perspectiva, procura identificar iniciativas educacionais semelhantes às desenvolvidas pelos pré-vestibulares no espaço latino-americano, utilizando a categoria *Educação Popular Comunitária* para defini-las. Para esse autor:

a educação comunitária é uma das formas de expressão da educação popular, mediante a qual se busca melhorar a qualidade de vida dos setores excluídos, através dos movimentos populares emergentes na América Latina, que estão organizados em grupos de base, comunidades, municípios, etc. (GADOTTI, 1993, p. 6)

De acordo com Gadotti (1993) a *educação popular comunitária* se distingue da *educação popular* em geral porque incorpora às categorias da *conscientização* e da

---

<sup>6</sup> Para Freire (2005) a passagem da consciência ingênua para a consciência crítica é fruto de um processo de desenvolvimento das habilidades individuais, estimuladas pela criatividade e pela compreensão da realidade social concreta.

*organização*, (criadas por Paulo Freire), a categoria da *produção*. Tende, a seu modo, a associar *produção*, à *conscientização* e *organização*, buscando formas e estratégias de *aprender produzindo*.

Discorre Gadotti (1991) que a educação popular comunitária está embasada na mesma racionalidade política vigente na educação popular, embora esteja mais inserida nas novas alternativas de produção. Desta forma o trabalho e a produção, como princípios educativos, estão definitivamente incorporados à educação popular comunitária. Entretanto, para Gadotti, aprender através da atividade produtiva não significa limitar a aprendizagem do ensino a um fazer técnico-produtivo: a educação popular comunitária deve possibilitar aos educandos o acesso a um saber mais geral exigido para o acesso a outros níveis de escolaridade e de trabalho. Aprender a partir da atividade produtiva coloca numerosos problemas e interrogações no nível da teoria educacional, do currículo escolar e da política educacional.

Gadotti (1993) acredita que a *produção* de que trata a *educação popular comunitária* busca pensar e construir, coletivamente, um novo projeto de sociedade, sendo a liberdade e a democracia os motores da igualdade. Para o autor, é nas entranhas dos movimentos populares e das formas emergentes de produção e na educação que se dá na intimidade dos movimentos populares que ela busca traçar seu rumo. (GADOTTI, 1991).

Ainda segundo Gadotti, os numerosos exemplos de produção, associados aos movimentos populares, podem nos revelar uma *economia popular* alternativa com enorme força. Ela não se encontra fora do sistema capitalista e por isso prescinde das relações de mercado, mas também evidencia a luta dos trabalhadores para redefinir as relações entre os produtores e destes com os consumidores e, sobretudo, a articulação da produção com a educação e outras práticas de luta social. (GADOTTI, 1991) Para Gadotti, os elementos constitutivos das organizações econômicas populares, das quais o movimento dos cursos pré-vestibulares faz parte, são: comunicação, cooperação, comunitário, contestatório do consumismo. A produção gera valores solidários, participação, autogestão, autonomia e iniciativas de carácter integral como vida coletiva, cultural e educativa, a transformação do grupo em sociedade, etc. A *economia popular*, produzida no bojo das iniciativas populares, não se pauta por critérios de rentabilidade e de lucro, que é um intuito do sistema capitalista e da economia não-popular. Embora tenha origem no universo capitalista,

a produção vinculada às iniciativas dos cursinhos pré-vestibulares aponta para algo diferente do capitalismo (GADOTTI, 1993).

Porém Gohn (2001) avalia que no contexto dos anos de 1990 ocorre uma ampliação de experiências de economia popular e, também, um redirecionamento dos propósitos da chamada educação popular, pensadas por Gadotti (1993). Para a referida autora, a educação popular que tinha seus objetivos mais centrados na política e na transformação da sociedade sofre re-encaminhamento para as questões do indivíduo, sua cultura e representações.

Segundo Gohn, nesse novo contexto,

o método de Paulo Freire continuou a ser uma referência pois ele contém muitos dos princípios delineados nas reformulações da Educação Popular: ele destaca a cultura e a dialogicidade do ato educativo. Entretanto, sua utilização nos anos 90 ocorre – menos pela sua dimensão política-participante – que deu espaço aos movimentos populares e aos militantes de facções político-partidárias, nos anos 70-80, para realizarem um trabalho “de base”, gerador de consciências críticas no sentido pleno da transformação social, contestador da ordem social vigente; e mais pela sua dimensão de “empowerment” (empoderamento) dos indivíduos e grupos de uma comunidade – gerando um processo de incentivo às potencialidades dos próprios indivíduos para melhorarem suas condições imediatas de vida, objetivando o “empoderamento” da comunidade, isto é, a capacidade de gerar processos de desenvolvimento auto-sustentável, com a mediação de agentes externos- os novos educadores – atores fundamentais na organização e o desenvolvimento dos projetos. O novo processo ocorre, predominantemente, sem articulações políticas mais amplas, principalmente com partidos políticos ou sindicatos. (GOHN, 2001, p.9)

Em geral para Gohn (2001) a educação popular não deve ser mais imaginada como mais um processo de lutas, no sentido mais tradicional, concebida por embates políticos e ideológicos contra uma dada ordem sócio-política. Trata-se, agora, da luta pela sobrevivência: aprender a gerar renda, aprender a se inserir numa economia desregulamentada, num mercado de trabalho sem direitos sociais. Seguindo esse pensamento talvez seja possível que no novo contexto da produção cooperativa e solidária a educação popular encontre novos caminhos e alternativas de ação, onde o trabalho socialmente produtivo também seja educativo.

Seguindo o rastro do pensamento freiriano e tomando algumas reflexões realizadas por Gadotti (1991;1993) e Cohn (2001) sobre a economia popular e educação popular comunitária, é possível pensarmos que experiências como as desenvolvidas pelos cursos pré-vestibulares comunitários procuram não somente ensinar conteúdos pertinentes ao concurso vestibular, mas avançar em uma perspectiva crítica e emancipatória de educação, na qual os sujeitos envolvidos

estabeleçam relações horizontais de reciprocidade. Essas iniciativas comunitárias tendem, dessa forma, a operarem um duplo movimento, qual seja, a preparação ao vestibular com a formação política em uma dimensão cidadã.

Inserindo o movimento dos pré-vestibulares comunitários na mesma obliquidade onde se desenrolam experiências descritas como emancipatórias, Santos (2005, p. 190) considera que os cursinhos pré-vestibulares são marcados já na sua origem pela pluralidade, no tocante à diversidade de questões que denunciam e nas quais intervêm, como o racismo, a exclusão educacional, e a pobreza, mas também pelo fato de boa parte da composição de seus militantes serem originários de movimentos e experiências de militância bastante distinta. Contudo, Santos (2005) acredita que o grande desafio enfrentado por esses cursinhos, visando a assegurar o alargamento da perspectiva verdadeiramente libertadora presente na educação popular depende, e muito, da compatibilização que fazem entre duas finalidades distintas: a preparação para o vestibular e o trabalho de formação crítica e intervenção política.

É esse, pois, um dos grandes desafios colocados para esses cursos pré-vestibulares, pois os professores oriundos dessas experiências de ensino popular e comunitária parecem vivenciar a todo o momento uma permanente tensão em proporcionar para seus alunos um ensino voltado para a obtenção de conhecimentos normativos, produzidos nas ciências dominantes (que é aceito como algo natural), ao mesmo tempo em que buscam desenvolver um ensino significativo (e de certo modo, emancipador), valorizando a diversidade cultural e as formas de produção descontínuas e não-lineares.

Para o aprofundamento dessa questão, esta pesquisa procurou utilizar algumas reflexões produzidas por Apple (2006) sobre a educação como forma de controle social. Segundo esse autor, as escolas, de um modo geral, sempre contribuem para a manutenção da ideologia das classes mais poderosas da sociedade, uma vez que, a partir delas, a efetivação do controle social e econômico se processa, sem que os detentores do poder tenham que fazer uso de mecanismos declarados de dominação, o que, sem dúvida, lhes é bastante conveniente. Deduz Apple, que o currículo das escolas responde a recursos ideológicos e culturais e

surge de algum lugar, parte de algum grupo ou classe social e os representa<sup>7</sup>. O controle social e econômico que Apple (2006) observa nas escolas também é exercido por meio de um *corpus formal do conhecimento escolar*, isto é, as escolas não apenas controlam as pessoas através de normas, de disciplinas e de comportamentos que ensinam, mas atuam também ajudando a controlar o significado das coisas. Em outras palavras, atuam quando interpretam os fenômenos físicos e sociais do mundo, mostrando a seus alunos o que pode e o que não pode ser conhecimento, dizendo o que todos devem ter e saber, fazendo com que o conhecimento de um grupo que aparelha o Estado, torne-se o conhecimento de todos.

Dentro desta percepção o poder e a cultura passam a ter sólidas relações, estando dialeticamente entrelaçados de forma que o poder e o controle econômicos se apresentam interconectados com o poder e o controle culturais. Dessa maneira, a escola passa a ser vista e entendida por meio de suas relações com outras instituições maiores de poder, instituições essas, que segundo Apple (2006), também produzem desigualdades estruturais de poder e acesso de recursos.

Tomando como base essa perspectiva, Apple sugere:

[...] não mais interpretar as escolas como os grandes motores da democracia. Ao contrário, devemos considerar as escolas como instituições que podem executar funções econômicas e culturais e incorporar regras ideológicas que tanto preservam quanto ampliam a desigualdade social. (APPLE, 2006, p. 66)

Pode-se imaginar, a partir das ponderações estabelecidas por Apple (2006) sobre o campo curricular, que os cursos pré-vestibulares comunitários – incluindo-se também o WR – na mesma toada das escolas formais, também contribuem para a manutenção da hegemonia ideológica das classes mais poderosas da sociedade, ajudando inclusive a inculcar nas mentes dos estudantes que participam de tal iniciativa os princípios normativos do senso comum, uma vez que, como já foi apontado anteriormente nesta discussão, um importante objetivo dessas iniciativas populares é a preparação de alunos menos favorecidos socioeconomicamente para as provas de vestibulares das universidades.

---

<sup>7</sup> Para Apple, todo o conhecimento educacional ensinado nas escolas deve ser considerado não como um simples problema analítico, técnico ou psicológico, mas como uma forma de distribuição mais ampla de bens e serviços de uma sociedade.

Seguindo esse ponto de vista, o WR estaria também, assim como as instituições formais de ensino, empenhado na conservação do controle social e na difusão do conhecimento tradicional produzido pelo aparelho de Estado, uma vez que projeta para seus alunos a necessidade de ascensão aos postos do mercado de trabalho formal por meio da especialização superior. E ainda, ao privilegiar o ensino de conteúdos considerados válidos socialmente, estaria esse curso conferindo uma legitimação cultural ao conhecimento de determinadas classes sociais mais poderosas e privilegiadas da sociedade, ajudando, em última instância, a produzir uma sociedade antidemocrática e desigual.

Por outro lado, mesmo sendo possível reconhecer nesses cursos pré-vestibulares comunitários a valorização excessiva de conteúdos pré-selecionados pelos programas das universidades e a difusão de práticas tradicionais de ensino, não seria prudente, por parte desta pesquisa, negligenciar as experiências pedagógicas construídas no interior dessas iniciativas que demonstram de algum modo o esforço empreendido por seus docentes para a promoção de uma perspectiva de ensino singular baseada na valorização dos saberes trazidos pelos alunos e na promoção da cidadania. Ainda que o WR e os demais cursos pré-vestibulares utilizem um formato curricular tramado por uma pedagogia estática e linear de ensino, fundamentada, em muitos casos, em normas, valores e procedimentos que procuram manter a hegemonia ideológica das classes mais poderosas da sociedade, seguindo o formato proposto por Apple (2006), pode-se examinar também, no interior desse curso, a constituição de conhecimentos que permitam aos alunos desvelarem os processos de exploração e exclusão que os põem em condição social desfavorável na sociedade, forjando assim uma consciência livre dos condicionamentos e mensagens de consensos normativos.

A partir de tal reflexão, esta pesquisa tendeu a se amparar em algumas idéias e reflexões derivadas do trabalho de Deleuze & Guattari (2008) sobre a construção do conhecimento científico e a produção nômade. Esses autores afirmam que há dois modelos rivais de ciências: a ciência régia e a ciência nômade. A primeira é a ciência sob controle do Estado, enquanto a segunda é a ciência que se origina do conceito de *máquina de guerra*. Máquina de guerra vem a ser a oposição ao aparelho de Estado, que corresponde, por sua vez, a todas as formas que o Estado se apropria para se tornar estável e controlador. Ao contrário, a máquina de guerra é

instável, fluida, força metamórfica, irrupção do efêmero, e portanto, diferente do Estado, oriunda de outra natureza (DELEUZE; GUATTARI, 2008, p.29).

Por outro lado, ainda de acordo com Deleuze & Guattari, a ciência régia vinculada ao Estado tem como ideais a reprodução, a dedução e a indução, e sua lógica é sempre a da reprodução. Para esses autores, reproduzir implica sempre a conservação de um ponto de vista fixo, "*ver fluir, estando à margem*". (DELEUZE; GUATTARI, 2008, p. 30) O ideal de reprodução, dedução e indução faz parte desta ciência em todas as épocas e em todos os lugares, tratando as diferenças de tempo e lugar de uma forma precisamente constante.

Na ciência nômade, ao contrário da ciência régia, não se procura mais extrair constantes a partir de variáveis, mas de colocar as próprias variáveis em estado de variação contínua. Não há matéria fixa, imutável, não há imagem, "*nem para constituir um modelo, nem para fazer cópia*" (DELEUZE; GUATTARI, 2008, p. 29); também funciona como um modelo de devir e de heterogeneidade que se opõe ao estável, ao eterno, ao idêntico, ao constante.

Para esses autores, uma máquina de guerra pode entrelaçar também no campo do conhecimento científico, quando se projeta num saber abstrato, formalmente diferente daquele que aparelha o Estado.

[...] um movimento artístico, científico, "ideológico" pode ser uma máquina de guerra potencial, precisamente na medida em que traça um plano de consistência, uma linha de fuga criadora, um espaço liso de deslocamento, em relação com um *phylum*. (DELEUZE; GUATTARI, 2008, p. 109)

Para esses autores, embora o Estado procure capturar e se apropriar da máquina de guerra, ela tende a se colocar sempre fora de seu alcance, pois a máquina de guerra, que é uma iniciativa nômade, não pode ser estatizada sobre a condição de deixar de ser máquina de guerra. Mas esse "fora" do alcance do Estado também pode estar no seu interior, pois é possível encontrarmos no contexto mesmo da máquina estatal, máquinas de guerras que não seguem suas leis e sua lógica a desmantelá-lo por dentro. (DELEUZE; GUATTARI, 2008)

Segundo essa reflexão, é também possível encontrar no interior mesmo de um espaço não-formal de ensino, organizado por iniciativas provenientes de movimentos populares (como é o caso do WR), que legitima conhecimentos criados pela ciência régia, a constituição de um ensino difundido por uma máquina-de-guerra que busca produzir aprendizados outros, para além e para aquém daquilo

tudo que foi ensinado. Em outras palavras, apesar do pré-vestibular-máquina-de-Estado, que opera pela instituição de uma espécie de linha de montagem, produzindo métodos e conteúdos estáveis e constantes, aceitos como verdadeiros pelo senso-comum, no interior mesmo dele, o pré-vestibular-máquina-de-guerra pode fazer desandar o processo, escapar aos métodos e aos conteúdos, alisar o espaço, traçar linhas de fuga, libertar os fluxos, construir subjetividades singulares, produzir diferenças apesar de toda a repetição e conservação.

Desse modo, uma importante questão a ser investida nesta pesquisa diz respeito sobre a possibilidade da existência no WR, de um ensino que, mesmo moldado pelo conhecimento científico moderno (percebido por Apple como tradicional e produzido pelo aparelho de Estado), preso ainda a processos e formas estáveis do método, a conteúdos verticais e constantes, valorize o não-linear, o descontínuo, o singular, e se desenvolva dentro da perspectiva apontada por Deleuze & Guattari produzida por uma ciência nômade.

Torna-se perceptível no WR a preocupação permanente por parte dos docentes do curso em criar mecanismos que impeçam que as experiências cotidianas trazidas pelos alunos sejam desvalorizadas – ou até mesmo suprimidas – em favorecimento de mensagens de consensos normativos. Nesse sentido, a perspectiva nômade é percebida no curso através da organização e desenvolvimento, para além das disciplinas ditas *tradicionais*, das aulas de Cidadania e Cultura. Essas aulas procuram fugir dos limites colocados pelos conteúdos e pelas práticas pedagógicas voltadas para a preparação para o vestibular, tratando de temas ligados aos direitos humanos, às questões raciais, às questões de gênero, violência, desemprego, globalização, e à cultura local, além de buscar ser um espaço singular de participação horizontal dos indivíduos presentes no curso.

Embora esta pesquisa reconheça o valor que a disciplina Cidadania e Cultura tem para a organização do WR, permitindo o desenvolvimento de um ensino verdadeiramente singular e emancipatório, deve-se também investigar o fato de que essa disciplina pode também vir a subtrair das outras disciplinas do curso a abordagem crítica, a contextualização dos conteúdos e uma relação dialogada, fazendo com que a produção de uma perspectiva singular de ensino passe a existir apenas no momento dessas aulas, na medida em que elas representam – num

tempo e num espaço definido, fora das aulas convencionais – o espaço preferencial para a abordagem das questões sociais e para o diálogo com os alunos.

Os estudos de Candau (2005), por sua vez, permitiram a este trabalho cogitar as possíveis relações entre o ensino difundido nos cursos pré-vestibulares e a formação docente, pois a autora tende a identificar nos pré-vestibulares um espaço profícuo onde a dimensão cultural da educação é desenvolvida, diferentemente de boa parte dos espaços escolares formais, públicos e privados, por ela investigada.

Entretanto, Candau (2005) percebeu também que os pré-vestibulares comunitários analisados em sua pesquisa não conseguiam avançar tanto nos processos responsáveis pela construção de conhecimento. Para ela esses processos dizem respeito “a como professores ajudam alunos e alunas a investigar e entender e que maneira os pressupostos culturais implícitos [...] de uma disciplina influenciam, ou estão influenciados, pelas formas como o conhecimento é construído”. (CANDAU, 2005, p. 51). Candau verificou nos cursos pré-vestibulares observados que os alunos, no geral, eram muito mais consumidores de informação e não sujeitos ativos da produção cultural de seu próprio conhecimento.

Desta forma, segundo a autora:

[...] a visão de conhecimento que impregnava as disciplinas era muito estática, como se ele fosse um produto que deve, simplesmente, ser adquirido. No entanto, o conhecimento em processo que se dá na história, está em contínua transformação e, uma vez construído, não quer dizer que no futuro, seja sempre assim. Além disso, ele não é um “pacote” que se tem que assimilar, sendo o sujeito mais ou menos passivo nessa assimilação. Ao contrário, esse sujeito também passa por um processo de construção do conhecimento, a partir dos dados que lhe são oferecidos e, portanto, tem que fazer a passagem da informação para o conhecimento. Receber informação e devolver informação não quer dizer conhecer. (CANDAU, 2005, p. 50)

Por outro lado, Candau (2008) observa ainda que esses cursos fazem uma melhor articulação entre “o conteúdo da matéria e os saberes sociais de referência dos alunos, próprios da cultura das quais são oriundos” (CANDAU, 2008, p. 50). Destaca, também, o trabalho de fortalecimento da auto-estima, onde “a pessoa descobre a capacidade de gerir a própria vida, de ser ator social, organizando-se com outros, lutando coletivamente por uma causa” (CANDAU, 2008, p. 52).

Candau identifica deste modo, da mesma forma que Gadotti (1993), o potencial transformador da educação comunitária. Enxerga, nessa perspectiva, os pré-vestibulares comunitários como espaços especiais para a formação docente. Porém, diferentemente de Gadotti, acredita que esses cursinhos devem ser

pensados para além de sua motivação principal, vinculada às lutas sociais por inclusão; acredita que essas iniciativas devam ser analisadas enquanto espaços de mediações pedagógicas, onde se desenvolvem experiências muito particulares de educação.

Ao seu modo, Costa (2005), em estudo sobre a formação docente nos cursos pré-vestibulares, procura também posicionar os educadores participantes desses cursinhos na mesma perspectiva da *educação popular comunitária*, uma vez que “são promotores de uma ação social engajada e politicamente transformadora” (COSTA, 2005, p.254). No entanto, para este autor, é necessário primeiro identificar o perfil dos *educadores sociais* que ajudam a desenvolver os cursos pré-vestibulares, procurando perceber suas origens, histórias, motivações e também sua formação escolar.

Para Costa (2005) este educador social:

[...] é um professor, mas não tem, em princípio, o compromisso de ter passado pelas instancias formais de formação docente. É um ator social, e do conjunto de sua ação na sociedade decorrem frutos concretos de mobilização e organização social, o que faz dele um agente transformador da sociedade. (In: CARVALHO et al., 2005, p. 254):

Costa acredita que a prática cotidiana de um docente de um pré-vestibular constitui um elemento básico de sua formação como professor, e é através dela que se constroem as suas convicções e suas formas de lidar com a sala de aula. Ainda segundo o autor, em seu dia-a-dia, o professor desenvolve diferentes saberes e práticas, individuais e coletivas, que vão constituindo sua identidade como educador. Por essa razão, para o autor, “pode-se definir o saber docente, como o saber plural, formado pela síntese (mais ou menos coerente) de saberes oriundos da formação profissional” (COSTA, 2005, p. 257). Assim, o saber dos professores é algo construído cotidianamente através das composições que cada docente é capaz de fazer, a partir de suas trajetórias singulares, o que nos levou, a princípio, a aventar a hipótese de que as mediações pedagógicas vivenciadas nos pré-vestibulares eram fundadoras de um novo saber e uma prática docente.

Entretanto, a literatura com a qual este estudo teve contato, por meio das disciplinas curriculares do programa aonde esta dissertação foi produzida, proporcionou novas reflexões e interpretações que levaram ao questionamento do ponto de vista elucidado por Costa (2005) e a uma revisão da hipótese inicial desta

pesquisa. A partir das contribuições de Sobreira (2008) foi possível considerar que, ainda que o trabalho docente estimule novos saberes e experiências, novas mediações no campo da pedagogia, o conhecimento do professor e sua prática acadêmica refletem, em última instância, um saber pré-existente, que evoca uma espécie de memória inconsciente tecida ao longo de sua trajetória pessoal reproduzida no magistério na vida adulta.

As reflexões então desenvolvidas, especialmente a partir do estudo das obras de Guattari (1987), Deleuze & Guattari (1992), Pelbart (2003), Appadurai (1997) e Hall (2000) trouxeram novas luzes para esta pesquisa. Buscando refletir sobre o trabalho verdadeiramente revolucionário, Guattari (1987) aponta para um caminho que se pressupõe muito semelhante ao percorrido pelos participantes do WR e dos cursos pré-vestibulares em geral, e até então, concebido, neste trabalho, como sendo vinculada a educação popular. Segundo o autor:

[...] está havendo verdade revolucionária, quando as coisas não te encham o saco, quando você fica a fim de participar, quando você não tem medo, quando você recupera sua força, quando você se sente disposto a ir fundo, aconteça o que acontecer, correndo até o risco de morte [...]. (GUATTARI, 1987, p. 16).

Para Guattari (1987) a verdadeira potência revolucionária não deve ser apontada na teoria e nem na produção e organização de um movimento, por mais eficaz e correto que ele pareça ser:

[...] Num grupo de base pode-se esperar recuperar um mínimo de identidade coletiva, mas sem megalomania, com um sistema de controle ao alcance da mão; assim, o desejo em questão poderá talvez fazer valer sua palavra... (GUATTARI, 1987, p.17)

A ênfase no “prazer em fazer”, no “fazer o que se gosta”, apontado por Guattari (1987) em seu estudo, é um interessante princípio a ser investigado entre os participantes do WR, pois é de se supor que muitas ações políticas realizadas nesse espaço sejam motivadas e alimentadas por esta referência afetiva. Apesar da adesão ao pré-vestibular passar pelo princípio da defesa do ensino público, sendo essa a forma oficial pela qual o próprio curso se apresenta e se organiza, podemos considerar a presença de uma dimensão importante que envolve o estabelecimento de afetos e que se expressa de alguma maneira em seu desenvolvimento.

Há uma teoria, que poderia ser chamada de *economia afetiva*, formulada pelo filósofo Gabriel Tarde, ainda no século XIX que, segundo Pelbart (2003), a

subjetividade aparece como uma força viva, servindo-se assim como uma potência política. Pelbart procura percorrer o caminho trilhado por Tarde, procurando mostrar de que modo a força afetiva presente nessa teoria atua. Segundo ele,

[...] tudo se passa por imitação e invenção, todos imitam e inventam, imitam e impõem variações ao que imitam, e a vida social inteira poderia ser reconstruída à luz dessas duas constantes. Daí segue-se que todos e qualquer um inventam, na densidade social da cidade, no trabalho, na conversa, nos costumes, no lazer – todos inventam, mas inventam o quê? Novos desejos e novas crenças, novas associações e novas formas de cooperação. A invenção não é prerrogativa dos grandes gênios, nem monopólio da indústria ou da ciência, ela é a potência do homem comum. Quando eu imito um gesto torna-se quantidade social, e pode ensejar outras invenções e novas imitações, novas associações e cooperações. (PELBART, 2003, p. 112)

A força viva derivada nesta economia afetiva, da qual trata Pelbart, está presente e atuante nas relações sociais, de modo que cria valores próprios e manifesta sua própria potência numa coletividade. Para ele essa potência de vida presente no coletivo pode ser chamada de *biopotência*, pois é ao mesmo tempo inteligência coletiva, afetação recíproca e produção de laços afetivos.

Pelbart adverte, no entanto que, pensar a dimensão política da alegria e a alegria como uma dimensão do político não é uma tarefa fácil nos tempos atuais. Segundo o autor é impossível hoje tematizarmos a alegria sem considerarmos as formas de investimento na alegria com fins de mercantilização da afetividade.

Seguindo esse mesmo raciocínio que evoca a afetividade como uma dimensão importante das realizações humanas, a análise de Pelbart (2003) referente ao movimento de maio de 1968, descrevendo-o pelo caráter incomum de seus participantes, apresenta uma particularidade que poderá ser utilizada de forma análoga para a investigação sobre os docentes no WR. Para o autor “(...) esse ‘povo’ se recusa a durar, a perseverar, ignora as estruturas que poderiam dar-lhe estabilidade...” (PELBART, 2003, p. 36). Desse modo, Pelbart procura classificar o movimento revolucionário de maio de 1968 como sendo portador de uma “potência impotente”, “associação sempre pronta a se dissociar”. Diferentemente da comunidade tradicional, definida como sendo associada pelo sangue, pela terra, pela raça, a comunidade portadora da *potência impotente* seria associada pelo amor ou pelo prazer de se buscar uns aos outros, de estar junto.

No senso comum e no conjunto do movimento dos cursos pré-vestibulares comunitários, é de se esperar que um dia a educação superior seja plural, inclusiva, não havendo mais razão da existência de tais cursos pré-vestibulares, sejam eles

comunitários ou não, em decorrência da melhoria da qualidade da educação básica. Mesmo não sendo ainda uma *potência impotente*, no formato proposto por Pelbart (2003), pode-se aventar a hipótese de que o WR seria, segundo esta visão, um tensionamento de um grupo, de uma comunidade para que o Estado, responsável pela aplicação de tais políticas públicas, passasse a cumprir efetivamente seu papel, ao mesmo tempo, uma comunidade não tradicional, onde seus membros estão presos por laços de afetividade uns aos outros.

Um ponto importante a ser investigado nesta pesquisa diz respeito à possibilidade de no espaço do WR haver uma cultura de democracia baseada na ampla participação dos sujeitos ali presentes. Essa hipótese de trabalho reside no fato de que nesse curso professores e, eventualmente, alunos são gestores do projeto.

Beane & Apple (2001), descrevem uma escola democrática como aquela que estende aos educandos, pais e outros cidadãos o direito à participação nas decisões, e também, valoriza a diversidade, garantido aos pobres, aos negros, às mulheres e a outros grupos os mesmos direitos dos grupos mais poderosos.

Mesmo sendo o WR um espaço não-formal de ensino, diferentemente dos modelos analisados por Beane & Apple (2001), o curso procura também se pautar em tais orientações, uma vez que tenta construir de um modelo novo de participação onde professores e alunos se equivalem nas decisões do curso. Podemos ainda considerar, a partir das questões levantadas por esses autores, que a auto-gestão é uma prática cotidiana e essencial à estrutura e funcionamento do pré-vestibular, pois, o pré-vestibular é desenvolvido e coordenado pelos próprios professores e eventualmente, pelos alunos. Aliás, a maior parte desses professores foi um dia aluno do WR.

Para Beane & Apple (2001) uma escola democrática, como a própria democracia, não surge do acaso. Para concebê-la é necessário desenvolver processos democráticos por meio do qual a vida escolar se realize, além da existência de um currículo que ofereça experiências democráticas aos alunos.

O WR toma um caminho que busca estabelecer a democracia direta entre todos os participantes, dividindo responsabilidades, envolvendo a todos nas decisões e procurando evitar a criação de lideranças autoritárias dentro do grupo. Em substituição a uma coordenação única, são criadas, sete coordenações (comunicação interna e secretaria, finanças, formação pedagógica, xerox, simulados

e eventos), abertas à participação de qualquer membro do grupo e de caráter não hierárquico.

Essa vivência plural observada no WR proporcionada pela auto-gestão estimula que os integrantes do curso participem e se envolvam cada vez mais no projeto, tomando decisões sobre os rumos do curso, o que significa uma maior responsabilidade em cada iniciativa, como também, uma maior politização em cada ação empreendida. A realização de reuniões gerais, com todos juntos, discutindo e decidindo, é bastante significativa para que se abra no curso novas formas de subjetivação. A prática da discussão horizontal, em um espaço em que todos têm direito à expressão e o mesmo peso decisório, será importante para fundamentar a relação professores e estudantes em outras bases.

Também, os participantes do curso vêm no conflito de idéia, valores e opiniões uma possibilidade de diálogo e crescimento mútuo do grupo. Cria-se, com isso, uma perspectiva diferente daquela encontrada em outras experiências educacionais, que procuram negligenciar os conflitos entre seus membros. Produz-se assim, uma estrutura na qual as posições conflitantes entre os participantes são vistas como o grande patrimônio do WR.

Para levantar tal hipótese, este trabalho recorreu mais uma vez a Guattari (1987), pois este autor ajuda-nos a entender esse universo de participação coletiva e horizontal, no qual professores e alunos do WR parecem estar envolvidos. Segundo este autor:

[...] de que serviria, por exemplo, propor às massas um programa de revolucionarização antiautoritária contra os chefinhos e companhia limitada, se os próprios militantes continuam sendo portadores de vírus burocráticos superativos. (GUATTARI, 1987, p.15).

A hipótese de que no WR haja uma cultura de participação democrática nos leva à criação de uma hipótese derivada, considerando que a possível vivência plural e as formas de organização horizontais e não-hierárquicas no curso estimula que os integrantes do WR participem e se envolvam cada vez mais no projeto. Isso pode significar como vimos, não apenas maior motivação como também uma maior responsabilidade em cada iniciativa e uma maior politização de cada ação empreendida. A participação dos docentes no curso ganha, então, uma dimensão de *politização pela prática* à qual esses sujeitos são compelidos.

Como já observado anteriormente, as aulas de Cidadania e Cultura são um desses canais de exercício político, presentes no espaço do WR. Nessas aulas, os participantes do curso vivenciam um relacionamento mais plural e inclusivo. Isso contribui para o desenvolvimento de um modelo de ensino que procura esquivar-se das amarras representadas pelos conteúdos disciplinares e pelas práticas desenvolvidas para o adestramento do aluno ao vestibular. Outro fator que aponta para a pluralidade e inclusão proporcionadas pelas aulas de Cidadania e Cultura é a participação de todos os alunos e demais voluntários na discussão de temas variados relativos à sociedade brasileira, como o problema racial, a questão agrária, as reformas na educação, a cultura suburbana, diversidade e cidadania.

Esta pesquisa busca, com o aporte teórico de Guattari (1987) e Pelbart (2003), analisar qual a relevância das aulas de Cidadania e Cultura e das práticas coletivas de decisão e auto-gestão na formação dos docentes do WR e, de que forma, influenciam (ou, não) na construção de uma tomada de consciência e ação política de professores e alunos, além de avaliar se essas aulas exercem alguma importância na decisão dos docentes e dos alunos egressos em colaborar com o pré-vestibular.

Outra questão a que este trabalho não pode se furtar é o lugar dos cursos pré-vestibulares comunitários, especificamente o WR, com todas as suas peculiaridades e singularidades, no contexto da pós-modernidade.

O debate sobre a pós-modernidade passou a ocupar um espaço central nas discussões acadêmicas. Geralmente é apresentada a partir da crítica estabelecida às pretensões totalizantes de saber do pensamento da modernidade. A pós-modernidade, portanto, é compreendida na desconstrução e/ou deslocamento de princípios, conceitos e sistemas identitários edificados na modernidade.

Segundo Silva (2007), a pós-modernidade procura questionar as noções de razão e racionalidade da modernidade, duvidando sempre do progresso, que passa a não mais ser visto como algo desejável e benigno. Nesse sentido na pós-modernidade passa-se também a criticar o sujeito racional, livre, estável, unificado e coerente, retirando-o do centro da ação social. “O sujeito não pensa, fala e produz: ele é pensado, falado e produzido”. (SILVA, 2007, p. 88)

Do seu modo, Appadurai (1997) também procurou discorrer sobre o universo pós-moderno, refletindo em seus estudos a crise do Estado-nação a partir do problema da territorialidade. O autor procura pensar sobre questões como o

nacionalismo, os grandes movimentos migratórios, a produção da localidade, o surgimento de translocalidades e a força das fidelidades transnacionais, buscando demonstrar, como a idéia de soberania territorial vinculada ao Estado cada vez mais se distancia do conceito de nação. Em sua opinião, “(...) o Estado-nação moderno como uma organização compacta e isomórfica de territórios, etnia e aparato governamental encontra-se numa grave crise” (APPADURAI, 1997, p.34).

Se levarmos em conta a perspectiva adotada por Silva (2007) e Appadurai (1997), a pós-modernidade é, portanto, entendida como a época das incertezas, das fragmentações, da troca de valores, do descentramento do sujeito, da desterritorialidade, do vazio, da apatia, do consumo de sensações e do fim dos grandes discursos.

A emergência da temática da desterritorialização nos estudos sobre a pós-modernidade acabou direcionando essa pesquisa mais uma vez para um novo olhar sobre as discussões realizadas por Deleuze & Guattari (1992).

Para esses autores:

[...] A espécie humana está mergulhada num imenso movimento de desterritorialização, no sentido de que seus territórios “originais” se desfazem ininterruptamente com a divisão social do trabalho, com a ação dos deuses universais que ultrapassam os quadros da tribo e da etnia, com os sistemas maquínicos que a levam a atravessar cada vez mais rapidamente, as estratificações materiais e mentais (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 89).

Segundo esses autores, quando discorremos sobre desterritorialização, para além do debate filosófico e teórico estamos direta ou indiretamente, atrelando essa discussão a problemas concretos. O que passa a ser valorizado, então, são as questões ligadas ao que vulgarmente se denomina “o fim dos territórios” ou, mais amplamente, o enfraquecimento da dimensão espacial na vida social. Desse modo, o discurso pós-moderno inaugura uma nova estrutura de mundo baseada na mobilidade espacial, dada pelo domínio tecnológico e movimentação populacional, pondo fim aos antigos laços da sociedade com o espaço e produzindo um descentramento bem definido do indivíduo com a comunidade.

Se por um lado, a pós-modernidade (o mundo em que vivemos) deve ser compreendida em função da desterritorialidade, por outro lado, deve-se pensar também que esta desterritorialização tem gerado várias formas de reterritorialização. Podemos considerar, então, seguindo a perspectiva conceitual concebida por Deleuze & Guattari, que a desterritorialização é o movimento pelo qual se abandona

o território, “é a operação da linha de fuga” e a reterritorialização é o movimento de construção do território (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 94). No primeiro percurso, os agenciamentos se desterritorializam e no segundo eles se reterritorializam, tornando desse modo a desterritorialização e a reterritorialização processos indissociáveis. Assim, se observarmos num fenômeno qualquer um movimento de desterritorialização, teremos também um movimento de reterritorialização.

Então, a partir da proposta de Deleuze & Guattari (1992), esta pesquisa busca também pensar a territorialização e a desterritorialização como processos concomitantes, fundamentais para compreender as ações empreendidas pelos professores do WR. O problema concreto que se coloca neste estudo é, então, o de como os docentes do curso WR se comportam neste movimento de construção e a destruição ou abandono de territórios e, ainda, quais são os seus componentes, seus agenciamentos, suas intensidades — para utilizar a linguagem de Deleuze e Guattari.

Ainda segundo Appadurai (1997), a reterritorialização pode envolver o esforço de criação de novas comunidades livres do discurso de patriotismo e nacionalidade, livres dos ranços burocratas e totalizantes, ricos quanto a discursos sobre cidadania, democracia e direitos locais.

Assim, novas formas emergentes de territorialização, muitas vezes, acabam por aprofundar um processo de desterritorialização na tentativa de reterritorializar diversos grupos sociais em novas bases territoriais. Ou seja, visam a recompor e a deslocar o espaço, a cultura, a economia e a organização social e política de um grupo específico, buscando reconstituí-los em novas bases territoriais, a fim de garantir a manutenção do poder instituído, no interior, inclusive, de suas bases simbólicas.

Então, muito mais do que a aniquilação dos territórios, o que presenciamos hoje é a tentativa de estruturação de outras formas de significações e organizações territoriais das sociedades tradicionais, onde, na realidade, não podemos nos deixar iludir e assim perdemos a perspectiva de uma territorialização, ainda que permeada pela complexidade de processos múltiplos e diferenciados, deve estar socialmente referenciada, articulada a seu plano econômico-político e marcada por suas dinâmicas simbólico-culturais.

Para Pelbart (2003) várias experiências de territorialização – que procuravam se desvincular de uma comunidade totalizante, fixa – ocorreram ainda no fim dos

anos de 1960 e início dos 1970, em diferentes partes do planeta, quando grupos sociais que não podiam ser contemplados pelas lutas travadas na esfera das relações de produção nem pela política – já que se encontravam excluídos delas –, organizaram-se com base em suas especificidades. Esses grupos caracterizavam-se por um modo de atuação distinto dos sindicatos, justificado pela identificação de formas de opressão – “a guerra, a poluição, o machismo, o racismo” – que não passavam pelas questões trabalhistas e foram chamados pela sociologia de novos movimentos sociais, diferenciando-se assim do movimento operário, ou “de trabalhadores”, que passou a ser denominado como “velho” movimento social.

Segundo a perspectiva adotada por Appadurai (2003) e Pelbart (1997) o *mundo pós-moderno* não seria apenas o espaço da desterritorialização, seria também o lugar adequado para a composição de novos territórios. O discurso sobre a territorialização e a desterritorialização seria dessa maneira, pensado não mais como demandas unilaterais, mas entendidos como processos concomitantes, fundamentais para compreender as práticas humanas.

Ainda segundo Pelbart (2003) hoje vivemos, no contexto pós-moderno, uma crise do “comum”. Segundo o autor as formas de organização social e comunitária, tradicionais – tais como sindicatos, partidos políticos, religiões – que no passado pareciam assegurar aos indivíduos alguma consistência quanto a algum tipo de pertencimento social, perderam sua força no mundo atual, entrando definitivamente em falência.

Para percorrer o caminho proposto por Pelbart, torna-se fundamental pensarmos preliminarmente como essa perda se dá e, antes disso mesmo, entender no que consiste esse *comum* que é tido como perdido. A idéia de um comum que se perdeu parece algo inerente ao próprio conceito de comunidade, algo que acompanha o pensamento sobre ela, como observa Pelbart (2003), a partir de suas reflexões sobre a pesquisa de Nancy: “Sempre referida [a comunidade] a uma era perdida em que a comunidade se tecia em laços estreitos, harmoniosos, e dava de si mesma, seja pelas instituições, ritos, símbolos, a representação de sua unidade”. (NANCY, 2001, p.26).

No entanto, para Nancy (2001) algo se insinua no fato de a percepção dessa perda se dar como alguma coisa retrospectiva, como aponta Pelbart (2003): “a cada momento de sua história o Ocidente se entrega a uma nostalgia de uma comunidade

perdida, desaparecida, arcaica, deplorando a perda de uma familiaridade, de uma fraternidade, de uma convivialidade” (PELBART, 2003, p. 33).

Podemos concluir desse modo, que nunca houve uma comunidade a ser demolida pela constituição da sociedade, pois a suposta perda dos laços de pertencimento revela-se como parte integrante da própria comunidade:

[...] a comunidade só é pensável enquanto negação da fusão, da homogeneidade, da identidade consigo mesma. [...] Daí a condenação categórica do desejo de fusão comunal, pois implica sempre na morte ou no suicídio, de que o nazismo seria um exemplo extremo. (PELBART, 2003, p. 26).

Diante desse complexo quadro que se apresenta em nosso tempo, marcado por um lado, pela aniquilação de antigos e tradicionais territórios e por outro, pela reterritorialização de novos espaços e formas de organização comunitária, cabe a essa pesquisa avaliar, até que ponto, no WR se desenrola formas não totalizantes, homogêneas e, portanto, singulares e plurais, de ser comunidade.

Os estudos culturais têm assinalado, há muito tempo, o colapso das identidades, entendidas como fixas e homogêneas. Hall (2000), um dos mais expressivos autores dessa escola de pensamento, contribui de maneira significativa, neste trabalho, para as discussões acerca da questão da identidade docente no curso WR. O autor aponta e explica as mudanças que o uso do termo *identidade* vem sofrendo ao longo das últimas décadas. A idéia geral, desenvolvida em Hall está baseada no fato de que as identidades eram tidas no passado (tanto no discurso como na prática) como unificadas e, ao longo dos tempos, foram se descentrando e fragmentando. Para isso, o autor mostra que o conceito de *pessoa humana*, e sua respectiva identidade mudaram em três pontos estratégicos durante a modernidade e desenvolve o assunto, utilizando-se de três concepções de identidade relacionadas, respectivamente, ao sujeito do Iluminismo, sujeito sociológico e sujeito pós-moderno. De acordo com Hall (2000), o termo *sujeito* é constantemente utilizado, mesmo em momentos em que a concepção de indivíduo sobressai.

Seguindo esse raciocínio, podemos pensar que o sujeito professor passou também por vários descentramentos que levaram à fragmentação da sua identidade. Em outras palavras, significa dizer que o *sujeito professor* é oblíquo, transversal e parcial em suas crenças e verdades e que o conceito de identidade, embora

continue servindo para que esses sujeitos se caracterizem, tende a aprisionar e a cristalizar o que deveria ser visto como fluxo.

No cenário sócio-econômico político e cultural contemporâneo em que as mudanças são rápidas e constantes, cada vez mais o mito de uma identidade estável e única vai sendo abandonado nos estudos sociais. Nesse novo cenário, o sujeito pós-moderno é concebido como não tendo uma identidade fixa, essencial ou permanente e, que vive em sociedades que também não se constituem de forma centrada, unificada ou sólida. Dessa maneira, a identidade torna-se uma *celebração móvel*, que segundo Hall é formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam. (HALL, 2000)

Nesse contexto de instabilidades e incertezas, de crise de valores, mudanças aceleradas envolvendo os mais diversos campos (ético, institucional, econômico, político, tecnológico, científico, produtivo, cultural), a profissão docente é cada vez mais problematizada, pois novas exigências são cotidianamente vinculadas a ela.

Assim, é preciso entender o *sujeito professor* como parte desta sociedade em movimento. Este vem sofrendo ao longo das últimas décadas descentramentos de diversas ordens. No tocante à educação, esses descentramentos podem ser verificados nas reformas educacionais; nas imposições não-formalizadas, como o incentivo indireto à aprovação automática; na defasagem salarial; na cultura da violência que assola nossa sociedade e se reflete em sala de aula; e nas dificuldades inerentes ao próprio processo de ensino frente às sofisticadas demandas sociais. Portanto, muitos aspectos que antes relacionavam o sujeito professor a uma identidade fixa e acabada estão se fragmentando.

Nessa perspectiva, a própria noção do que seja identidade também é redefinida e passa a ser percebida não mais como uma essência, um dado ou fato permanente. Ao contrário, para Silva (2007) a identidade hoje deve ser entendida como processo de produção, uma relação, um ato performativo. Por isso, a identidade é sempre instável, contraditória, fragmentada, inconsistente e inacabada, pois está ligada a sistemas de representação e possui estreitas conexões com as relações de poder.

Silva (2007) também considera que a identidade pressupõe ainda a compreensão da diferença, já que a identidade se afirma também por aquilo que ela não é. Para ele, a diferença é o que distingue uma identidade da outra.

A identidade e a diferença, se traduzem, assim, em declarações sobre quem pertence e quem não pertence, sobre quem está incluído e quem está excluído. Afirmar a identidade significa demarcar fronteiras, significa fazer distinções entre o que fica dentro e o que fica fora. (SILVA, 2007, p.82)

Os sentidos de identidade e diferença, conforme Silva, são construídos social e culturalmente e é através da linguagem que eles ganham significação. Diferentes objetos, fatos, atitudes, gestos, símbolos adquirem significados variados a partir das representações (formas de atribuição de sentido) que deles são feitas. Considera ainda que na medida em que a identidade e a diferença são definidas por meio da linguagem, elas também não podem deixar de ser marcadas pela indeterminação e pela instabilidade. A identidade e a diferença, desse modo, são tão indeterminadas e instáveis quanto a linguagem da qual dependem.

Seguindo o caminho construído por Hall (2000) e por Silva (2007), a identidade como fator fixo, coerente e acabado, que seria a base da idéia de comunidade, e que implica em morte e exclusão do que foge à regra, dá lugar ao conceito de que, ao contrário, a comunidade só é possível a partir de um compartilhamento de uma separação dada pela singularidade. Nessa medida, ela se opõe à sociedade, uma vez que o movimento desta caminha para a totalização e permanência, pois a comunidade, seguindo esse raciocínio, só pode ser imaginada como heterogeneidade, pluralidade e distância. (PELBART, 2003, p. 32).

Os processos que atuam na formação de comunidades são também investigados e discutidos por Negri (2005). Este autor também se esforça para explicar o comum a partir das suas singularidades, pois para ele “*a propriedade comum não passa simplesmente pelo Estado, passa pelo exercício que as singularidades fazem desse espaço comum, pela maneira de exercer esse espaço comum*”. (NEGRI, 2005, P. 86). Dessa forma, a singularidade expressa na idéia de comum de Negri é construída na formação de um espaço cooperativo onde essas singularidades possam se encontrar e assumirem juntas a confecção de um território próprio.

Importa conhecer, a partir desse debate com Hall (2000), Silva (2007), Pelbart (2003) e Negri (2005), em que medida os professores do WR buscam, no interior de uma comunidade reterritorializada, se desvincular de uma concepção identitária fixa, unificada e sólida, percorrendo um novo caminho que busque a afirmação e atribuição de um novo sentido para sua atuação como docente.

Esta pesquisa também acredita, assim como Pelbart (2003) e Negri (2005), na possibilidade de se pensar a existência de comunidades singulares onde o princípio da identidade, como articulador da própria comunidade, é demolido em razão da vivência de outras maneiras de pensar a *constituição do comum*<sup>8</sup>. Nesse sentido, projetando tanto as análises de Hall (2000), como as de Pelbart (2003) e Negri (2005) para a realidade empírica do WR, compete a esta pesquisa avaliar como e, de que modo, os docentes do curso assumem em suas relações afetivas e interpessoais a produção de formas fluidas e não totalizantes, desconstruindo a ótica estruturalista radicada numa essência identitária.

Por último, é conveniente sintetizar as principais contribuições teóricas dos autores selecionados para a investigação sobre o WR e a formação docente no próprio curso, podendo essa relação entre teoria e empiria ser assim resumida:

- Em Freire (2005) e Gadotti (1991) identifica-se o potencial transformador da educação popular comunitária que permite construir iniciativas de ensino não-formal vinculadas às ações em defesa dos direitos de cidadania e participação popular.
- De Candau (2005), privilegiou-se a argumentação de que os cursos pré-vestibulares devem ser pensados para além de sua motivação principal, vinculada às lutas sociais por inclusão, devendo esses cursos ser analisados enquanto espaços de mediações pedagógicas, onde se desenvolvem experiências muito particulares de educação.
- Santos (2005), contribui com este trabalho ao apontar nos cursos pré-vestibulares comunitários a existência de duas finalidades distintas: a preparação para o vestibular e o trabalho de formação crítica e intervenção política.
- Das reflexões de Apple (2006) sobre a educação como forma de controle social, pode-se inferir que o WR, assim como todos os cursos pré-vestibulares comunitários, também contribui para a manutenção da hegemonia ideológica das classes mais poderosas da sociedade, além de estar ainda empenhado na conservação do controle social e na difusão do conhecimento tradicional produzido pelo aparelho de Estado, uma vez que traça como meta a preparação de seus alunos para as provas vestibulares.

---

<sup>8</sup> Peter Pelbart tem utilizado em seus estudos o termo *constituição do comum* como forma de refletir sobre o desejo e o processo de formação de comunidades, de redes associativas de produção comum.

- Da discussão presente em Deleuze & Guattari (2008) sobre nomadismo e a ciência que se origina do conceito de *máquina de guerra*, é possível perceber no WR a existência de um ensino que tende a valorizar o não-linear, o descontínuo, o singular, buscando produzir aprendizados outros, para além e para além daquilo tudo que foi ensinado. Nesse sentido, por meio das discussões apontadas por estes autores, pode-se examinar no interior do WR, a constituição de conhecimentos que permitam aos alunos desvelarem os processos de exploração e exclusão que os põem em condição social desfavorável na sociedade, forjando assim uma consciência livre dos condicionamentos e mensagens de consensos normativos.
- Guattari (1987) e Pelbart (2003) contribuem para este estudo à medida que suas reflexões sobre a constituição de uma potência revolucionária são derivadas da necessidade em participar de uma comunidade pelo prazer e fazer, e fazer algo sempre com as pessoas que se gosta. A subjetividade existente no WR aparece assim, com o auxílio teórico desses autores, como uma espécie de força viva, servindo-se como uma potencia política.
- Beane & Apple (2001) permitem essa pesquisa perceber os mecanismos criados no WR que visam a difusão de valores democráticos e a valorização da diversidade cultural entre seus participantes, dentre eles as aulas de Cidadania e Cultura.
- Utilizando as reflexões de Appadurai sobre o universo pós-moderno, esta pesquisa passou a incluir o WR na dinâmica identificada pela crise do Estado-nação e do fenômeno da desterritorialidade e da composição de novos territórios. Ainda em Deleuze & Guattari (1992) pode-se examinar esse fenômeno, associando-o a um movimento pelo qual se abandona o território e se opera uma “linha de fuga”. As contribuições desses autores na constituição dos conceitos “territorialização” e “desterritorialização” são fundamentais para que essa pesquisa possa visualizar as ações empreendidas pelos professores do WR no seu cotidiano.
- As contribuições de Pelbart (2003) e Negri (2005) sobre a “constituição do comum” e as tentativas de se pensar uma comunidade desvinculada das formas totalizantes e fixas, presa ainda a uma essência identitária, são interessantes para este estudo, pois permitem examinar com mais atenção os

processos que atuam no desenvolvimento das ações docentes no WR, identificando suas possíveis singularidades.

- Finalmente, Hall (2000) e Silva (2007) ajudam esta pesquisa pensar os possíveis descentramentos que levaram a fragmentação da identidade docente.

Do capítulo 3 em diante este trabalho procurará expor e discutir como essas teorias e estudos ajudou no desenvolvimento da pesquisa.

## 2 O PRÉ-VESTIBULAR COMUNITÁRIO PROF. WELLINGTON RICARDO NO CONTEXTO DOS MOVIMENTOS SOCIAIS ATUAIS

O surgimento do curso WR ocorreu em meio a ações desenvolvidas por alguns movimentos políticos, religiosos e culturais que se faziam presentes no bairro de Oswaldo Cruz na década de 1990. A organização dos moradores do bairro de Oswaldo Cruz deu-se, inicialmente, a partir do movimento conhecido como *Acorda Oswaldo Cruz*, composto por moradores do bairro, integrantes da escola de samba Portela, membros das Igrejas locais (católicas e protestantes) e alguns militantes do Partido dos Trabalhadores. Para além da luta pela melhoria da qualidade de vida no bairro, tinham também como objetivo escrever a história e preservar a memória do lugar. Esse movimento contribuiu para a reorganização da Associação de Moradores (AMOC), que começa a sustentar ações que dariam origem ao curso pré-vestibular, dentre elas: montagem de cursos profissionalizantes, de classes de alfabetização de adultos e preparatórios para concursos públicos, além de lutas que objetivavam a melhoria do abastecimento de água na região e a conquista de uma linha de ônibus para o bairro.

As discussões iniciais para a montagem do curso, que então passaria a se denominar Pré-Vestibular Comunitário de Oswaldo Cruz, foram promovidas, no entanto, por um grupo de jovens ligados à Pastoral da Juventude de uma Igreja Católica do bairro, que a época eram estudantes universitários de diferentes cursos e carreiras. Esse grupo decidiu procurar a associação de moradores e propor a idéia de organizar um pré-vestibular em conjunto, patrocinado por esta entidade. Em seguida ocorreu a definição da equipe de professores e colaboradores e a autorização por parte da 5ª Coordenadoria Regional de Ensino (5ª CRE), da Prefeitura do Município do Rio de Janeiro para que o curso funcionasse numa escola pública na localidade.

Criado em fevereiro de 1996, muito rapidamente o curso tornou-se uma referência na região e no movimento dos pré-vestibulares comunitários por uma série de atividades e projetos que passou a desenvolver, dialogando com a comunidade local e também com a comunidade acadêmica.

O nome do curso é uma homenagem a um de seus fundadores, um jovem que chegou ao pré-vestibular trazido por seu irmão, também fundador do curso e

estudante de História da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Wellington Ricardo, por sua vez, era acadêmico de Letras, na Universidade Estadual do Rio de Janeiro, e morador do bairro de Santa Cruz, na Zona Oeste, tendo que realizar uma viagem de mais de uma hora para chegar ao curso. Era um dos primeiros a chegar e um dos últimos a sair. Extrovertido e bastante competente, era disputado pelos cursinhos preparatórios privados e um dos professores mais queridos dos alunos, tanto do curso Pré-vestibular Comunitário quanto dos outros cursos convencionais em que passou a trabalhar.

Seu entusiasmo com o pré-vestibular fez com que levasse para o curso seu outro irmão mais velho, geógrafo, formado pela Universidade Federal Fluminense, que trabalhava na Guarda Municipal do Rio de Janeiro e não exercia ainda o magistério. Ricardo, como era chamado pelos irmãos, ou Wellington, como era conhecido no pré-vestibular, estava em família, trabalhando com seus irmãos e com a sua nova família formada pelos participantes do curso.

Wellington Ricardo literalmente vestia a camisa do curso, que até ali se chamava Pré-Vestibular Comunitário de Oswaldo Cruz: participava da elaboração das atividades pedagógicas, era professor regente e orientador dos seus ex-alunos do curso (que voltavam para colaborar com os novos aspirantes à universidade pública), participava ativamente da gestão e das decisões políticas tomadas em conjunto, e, acima de tudo, era dono de um sorriso contagiante e um otimismo incorrigível, motivando todos que o cercavam a prosseguir na luta pelo acesso à universidade pública, mesmo com as dificuldades existentes. Costumava utilizar a sua própria história de vida como fator de motivação dos estudantes e surpreendia a todos pela sua determinação e prazer em estar ali, às 7:30h da manhã em pleno sábado ou domingo. Era também um provocador. Dono de um humor peculiar, persuadia os alunos a fazerem “festas surpresas” de aniversário para ele, trazerem algum item para o seu café da manhã, compartilhado com os alunos, animava os almoços comunitários nos intervalos das aulas (onde também tirava dúvidas e discutia conteúdos de sua disciplina), alegrava os passeios pedagógicos e todas as atividades de lazer e era freqüentemente convidado para as festas dos alunos e voluntários, estabelecendo uma relação de amizade e cumplicidade com eles.

A sua partida repentina e muito precoce abalou fortemente todos os participantes do curso pré-vestibular, que decidiram fazer uma homenagem a um de seus mais queridos voluntários. Por ocasião das comemorações dos 10 anos do

curso, em 2006 o projeto passou a ser chamado de Pré-Vestibular Comunitário Professor Wellington Ricardo, e a sua memória tem sido lembrada pelos atuais e antigos participantes do curso, seja nos encontros informais, nas rodas de bate-papo reais ou virtuais, na aula inaugural, nos comentários sobre os registros fotográficos e em vídeo, ou nas aulas de português ministradas pelos seus “discípulos”.

Em janeiro de 2007 o WR foi despejado da escola municipal onde funcionava há 10 anos e passa a se instalar num espaço cedido por uma ONG do bairro, a qual tinha estreitas ligações. O despejo empreendido pela Prefeitura do Rio de Janeiro foi amparado numa decisão do Tribunal de Justiça do Estado do Rio de Janeiro que julgou ser válida a ação da prefeitura, cuja exigência era a de que a lei 3945/95, que permitia o funcionamento dos cursos pré-vestibulares comunitários nas escolas municipais, fosse considerada inconstitucional<sup>9</sup>.

O WR tem o seu público composto por estudantes que já tenham concluído ou estejam cursando a última série do ensino médio e que sejam, necessariamente, oriundos de famílias com características socioeconômicas menos favorecidas. Em média, 150 alunos cursam o pré-vestibular todos os anos.

O curso conta com a participação de professores voluntários, com diferentes faixas etárias e tempo diverso de ingresso no pré-vestibular. Esses professores, quase sempre, são oriundos também de camadas populares. Aliás, muitos são ex-alunos do curso, que resolveram continuar no pré-vestibular atuando inicialmente como monitores e mais tarde como professores. Como são voluntários, não recebem nenhuma forma de remuneração a não ser uma ajuda de custo para transporte, que também não é solicitada por todos os professores. Até hoje, o curso já pode contar com mais de 100 professores, fossem como regentes de turma, apoio a diferentes atividades, tais como secretaria e biblioteca, ou como monitores de turma.

O corpo docente é caracterizado por sua heterogeneidade em termos de formação – graduandos (a maioria) ou pós-graduados –, e diversidade quanto às áreas de formação: Matemática, Física, Química, Biologia, Engenharia, Ciências Sociais, Psicologia, Pedagogia, Letras, Enfermagem, Nutrição, Biblioteconomia, Geografia, História e Filosofia. Em seu conjunto, vinte e oito docentes estão atualmente trabalhando diretamente em atividades de ensino no WR, dentre os quais quinze são graduandos (a maior parte sem uma preparação pedagógica mais

---

<sup>9</sup> As informações aqui mencionadas sobre a decisão da prefeitura foram retiradas do site: <http://oglobo.globo.com/educacao/mat/2006/09/22/285790988.asp> em 22/09/2006

sistematizada nas licenciaturas de seus cursos), além de monitores (cujo número é variável), e ainda treze docentes já graduados ou pós-graduados (em nível de mestrado ou doutorado).

Em seu décimo quarto ano de funcionamento, o WR tem realizado várias atividades que se refletem na qualidade do projeto e no estímulo dos antigos e novos professores, a saber: cursos de capacitação para seus docentes, oferecidos em sua sede por professores universitários especialmente convidados e ONGs ligadas à temática da formação docente, cidadania e direitos humanos; vivências ecológicas; seminários pedagógicos; participação em eventos e congressos científicos; festas de confraternização com os alunos; aulas-passeio a atrativos históricos e culturais; aulas temáticas, interdisciplinares, com a regência de vários professores de diferentes áreas; grupo de teatro popular; cineclube; time de futebol e uma comunidade no *orkut*, o popular *site* de relacionamento da internet. Dessa numerosa comunidade, além de professores e alunos que passaram pelo projeto ao longo de sua existência, fazem parte diversos membros que nunca estiveram no curso, mas que se identificaram com o projeto a partir de sua divulgação no mundo virtual.

Há no WR uma uniformidade quanto ao discurso em defesa da educação pública, pois a missão do curso (que é indicada em suas diversas publicações – jornais, panfletos, camisetas, boletins internos) sempre foi a de que o principal pilar de sustentação do projeto é a valorização da educação pública como um todo, em todos os seus níveis, desde o ensino fundamental até o ensino universitário.

Porém, é fundamental não perdermos de vista nesta descrição que a criação do WR encontra-se ancorada num contexto mais amplo que vinha se desenvolvendo há um certo tempo no Brasil. Os primeiros cursos pré-vestibulares datam ainda do final dos anos oitenta e foram organizados em algumas metrópoles brasileiras, como Salvador, São Paulo, Porto Alegre e Rio de Janeiro. Procuravam possibilitar o acesso de estudantes originários das camadas populares às universidades públicas, além de estimular nestes estudantes a consciência acerca de sua situação de exclusão educacional e cultural e das possibilidades, não apenas de alterar suas condições de vida, como de colaborar coletivamente na melhoria do ensino e das condições sociais de outros grupos excluídos de nosso país.

Dois setores distintos da sociedade brasileira contribuíram ativamente na constituição deste movimento pré-vestibular. De um lado, grupos dissidentes do

movimento estudantil, insatisfeitos com a apatia das entidades tradicionais, como a União Nacional dos Estudantes (UNE), buscaram empenhar-se na defesa da universidade pública, tentando estabelecer melhores relações entre esta e os setores populares; para tanto criaram cursos pré-vestibulares que visavam atender as pessoas impossibilitadas de pagar os elevados preços requeridos pelos cursos preparatórios comerciais. De outro lado, setores do movimento negro, alguns vinculados à Igreja Católica, preocupados com o permanente afastamento do negro, tanto da riqueza econômica, quanto dos bens culturais, criaram cursos pré-vestibulares para negros e pardos, buscando não apenas a aprovação destes nas universidades públicas, como principalmente, o esclarecimento dos negros quanto à discriminação racial que sofrem e os meios para combatê-la.

Exemplo bastante interessante de trabalho organizado pelo movimento universitário é o Cursinho Alternativo Herbert de Souza, organizado por estudantes da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Criado em 1992, além de ter conseguido o aumento substancial no número de alunos anualmente atendidos, de 80 para 400 alunos, construíram com a participação de toda a comunidade o prédio onde as aulas são ministradas. Outra história de sucesso de uma experiência formulada nos bancos universitários foi a do Curso Pré-Vestibular do Grêmio da Escola Politécnica da Universidade de São Paulo (USP). Criado em 1987, atendendo 60 alunos, o curso atualmente dispõe de prédio próprio, recursos didáticos invejáveis até para cursos comerciais, e pode atender a 8.000 estudantes.

Já idéia da organização de pré-vestibulares para negros foi concebida a partir de reflexões da Pastoral do Negro da Arquidiocese de São Paulo. Um marco inicial que inspirou esta organização foi o Instituto Educacional e Beneficente Steve Biko, em Salvador, Bahia, em 1992, que procura estimular toda uma discussão relativa ao problema racial, mobilizando as populações negras para resolução desta grave questão. Esse pré-vestibular era concebido, então, numa perspectiva que buscava mesclar educação popular e a questão racial.

Através destas experiências o movimento dos pré-vestibulares se irradiou para outras regiões do país.<sup>10</sup> É nesse contexto que seria fundada, no ano seguinte,

---

<sup>10</sup> Vale salientar, que, no Rio de Janeiro foi criado ainda em 1986, pelos funcionários da Universidade Federal do Rio de Janeiro, o primeiro pré-vestibular que visava atender estudantes, filhos de trabalhadores de baixa renda: o Pré-Vestibular da Associação dos Servidores da Universidade Federal do Rio de Janeiro (ASSUFRJ), atual Sindicato dos Trabalhadores da Universidade Federal do Rio de Janeiro (SINTUFRJ). Este pré-vestibular não gerou um movimento para a criação de outros cursos a partir de sindicatos ou associações profissionais.

a primeira rede de pré-vestibulares comunitários do Brasil, o Pré-vestibular para Negros e Carentes (PVNC), na Baixada Fluminense, no Rio de Janeiro.

O PVNC foi criado a partir do descontentamento de alguns educadores fluminenses frente à inacessibilidade da universidade pública brasileira por parte das classes populares e de grupos discriminados. Sua luta se daria em torno da democratização da educação e contra a discriminação racial. Sua preocupação principal era com a baixa qualidade da educação oferecida nos municípios da Baixada Fluminense assim como a constatação do reduzido número de estudantes negros nas universidades brasileiras<sup>11</sup>. O PVNC chegou a congrega, no final da década de 1990, somente na região metropolitana do Rio de Janeiro, quase 90 núcleos pré-vestibulares. (SANTOS, 2005, P. 201)

Essa experiência iria difundir-se pelo país inteiro, fazendo com que outros pré-vestibulares fossem criados, embora muitos deles não se vinculassem à questão racial, levantando apenas a bandeira da valorização e defesa da educação pública. Segundo Santos (2005), o trabalho inaugurado pelo PVNC se desdobrou, nos anos seguintes, em outras experiências similares que se espalharam mais adiante por todo o país, como é o caso do Educafro (Educação e Cidadania para os Afro-Descendentes e Carentes), que atua em toda a região sudeste com mais de 190 núcleos e quase 10.000 alunos, e o MSU (Movimento dos Sem Universidade), que está estabelecido em 10 estados da federação.

A organização desses diferentes modelos de pré-vestibulares – onde também se situa o WR – é feita de modo autônomo, pois esses cursinhos são mantidos com a participação dos estudantes, podendo haver isenções para aqueles que efetivamente não possam realizar uma contribuição em dinheiro. Pode existir em alguns casos, financiamento público ou parcerias firmadas com instituições privadas, para a compra de apostilas, equipamentos, pagamento de aluguel, etc. As contribuições feitas pelos alunos variam muito, encontrando-se pré-vestibulares que cobram o equivalente entre cinco e quarenta dólares mensais, de qualquer modo muito inferiores aos valores cobrados em muitos cursos comerciais. Estima-se que existam hoje 2 mil cursos pré-vestibulares comunitários espalhados pelo Brasil, abrangendo um universo de, provavelmente, 100 mil estudantes. (SANTOS, 2005, P. 202).

---

<sup>11</sup> Referência histórica retirada do site do PVNC (<http://pvnc.sites.uol.com.br/historicopvnc.htm>), acessado em 06.09.09.

Santos (2005) acredita que os pré-vestibulares comunitários se distinguiriam dos pré-vestibulares comerciais por três características principais: a primeira é a auto-gestão do projeto. Esses pré-vestibulares seriam organizados por pessoas provenientes do interior dos mesmos, por alunos ou ex-alunos. Esses projetos não possuem nenhuma ligação direta com nenhuma instituição pública ou privada, o que lhes confeririam certa autonomia em suas decisões. A segunda característica é a inexistência de compromissos financeiros, posto que são projetos sem fins lucrativos. Os poucos recursos que possuem, provenientes de uma pequena contribuição recolhida junto aos alunos, seriam apenas para a sustentação diária desses projetos, visto que possuem algumas despesas básicas, como a compra de material a ser utilizado em sala de aula ou material de limpeza. A terceira característica é o trabalho voluntário de professores e coordenadores, já que seria pré-condição para a participação nesse tipo de iniciativa o próprio desejo de fazer parte dele.

Mesmo não tendo sido apontada por Santos (2005), como uma característica desses cursos pré-vestibulares, a disciplina de Cidadania e Cultura também deve merecer destaque, pois essa disciplina contribui para a sustentação desses cursos e, ao mesmo tempo, os ajuda a se diferenciar dos pré-vestibulares particulares.<sup>12</sup>

Esses cursos são conhecidos por distintas denominações: comunitários, populares, sociais, ou para negros e carentes. Apresentam, ainda, diferentes estruturas e características. Mantêm em comum, entretanto, o propósito de capacitar preferencialmente os jovens e adultos oriundos das camadas populares para o ingresso nas universidades brasileiras. A eles são oferecidas aulas preparatórias nos mais variados espaços sociais, como associações de moradores, igrejas, sindicatos, escolas públicas, centros comunitários, entre outros. Nesses espaços de educação não formal se desenrolam várias relações de sociabilidade, e como espaço para o trabalho da educação pluricultural e inclusiva, é também um lugar singular para diversas experiências comunitárias e desenvolvimento de novas práticas pedagógicas.

Todos esses cursos pré-vestibulares aqui apresentados surgem num contexto em que as ONGs começam a se tornar um modelo de ação para os movimentos

---

<sup>12</sup> No WR as aulas de Cidadania e Cultura se desenvolvem com o intuito de promover a conscientização política e cidadã dos alunos do curso, e são ministradas uma vez por semana, sempre aos sábados, contando com a participação de convidados, além dos próprios integrantes do curso.

populares no Brasil, em que o próprio sentido da política e da noção de solidariedade vão se modificar e cujo maior exemplo tenham sido as campanhas organizadas pelo sociólogo Hebert de Souza (mais conhecido como Betinho), que consolidou no campo político a idéia do “fazer a sua parte”. Passou-se, neste contexto, a valorizar os processos de aprendizagem em grupos e a dar-se grande importância aos valores culturais que articulavam as ações individuais. Por outro lado, aponta também da crise do Estado brasileiro, em que o direito à educação pública e de qualidade tende a ser negligenciado à população, especialmente aos grupos e classes populares.

O processo em que o Estado brasileiro deixa de investir no ensino público é algo que remonta às próprias origens nacionais, mas vai ser no contexto contemporâneo que a crise no sistema público de educação se aprofunda. No caso do Brasil, com o esfacelamento das atribuições do Estado, no que se refere ao direito à educação e seu conseqüente deslocamento para a iniciativa privada, a educação pública nacional tem enfrentado, nas últimas duas décadas, seu pior momento na história.

A qualidade das escolas e as condições de trabalho são cada vez piores, fazendo com que a formação profissional de inúmeros indivíduos por todo o país seja prejudicada. Os salários dos professores estão defasados em várias cidades e estados. Em muitas regiões o número de vagas é insuficiente para a demanda existente. Problemas como evasão, repetência, defasagem idade-série, espalham-se, apontando para um cenário dramático da educação pública brasileira como um todo. Além de todos esses problemas, o direito à educação deixa de ser tratado como uma das garantias mínimas à existência coletiva e passa a ser tratado como mais uma mercadoria a ser vendida no mercado. A educação tem se materializado num problema de quem pode pagar mais pelo serviço.

Face às desiguais condições no ensino brasileiro, algumas questões ainda perduraram de forma extremamente preocupante. Segundo Oliveira (2005):

[...] o Brasil é uma terra de contrastes e que esses contrastes estão intimamente associados às políticas e práticas educacionais. O país combina um sistema de ensino particular comparável, grosso modo, ao dos países industrializados, que atende a pouco mais de 10% da população, com um sistema de ensino público de baixo desempenho oferecido à maioria. Detém o sistema de ensino de pós-graduação e pesquisa acadêmica mais produtivo dentre as economias emergentes; contudo, numa população adulta de cem milhões, há vinte milhões de analfabetos e mais de 75% de analfabetos funcionais. Desenvolveu um sistema de estatísticas e testagem educacional que se equipara ao dos países industrializados; contudo, seu

sistema de ensino fundamental não tem conseguido alfabetizar direito a maioria das crianças. (OLIVEIRA, 2005, p. 53)

A universidade pública brasileira, embora reconhecida por sua excelência, qualidade e pelo número de profissionais com alta qualificação que forma, é historicamente marcada como um espaço a que poucos podem ter acesso. Tendo um forte corte de classe e de *raça*, seus alunos são basicamente oriundos das camadas médias e altas da sociedade brasileira. A universidade pública brasileira é ainda hoje, um espaço tomado, em sua maior parte, pelas classes sociais médias e altas de nossa sociedade e só muito recentemente tem começado a abrir à presença das classes populares, tanto no seu quadro docente, mas, principalmente, no seu quadro discente.

Apesar dos recentes investimentos educacionais feitos pelo Estado brasileiro nas últimas décadas e da taxa de escolarização da população brasileira terem aumentado, tornando o acesso à educação praticamente universalizado, a escola pública de ensino básico (fundamental e médio) está longe de proporcionar uma formação de qualidade que possa inserir os estudantes que queiram continuar seus estudos no ensino superior. O acesso à educação superior é ainda restrito no Brasil e essa restrição tem seu ingresso no fato de que quase metade dos estudantes que iniciam o ensino fundamental não consegue concluí-lo.

O acesso à universidade através do vestibular talvez seja a passagem mais crítica de todo o sistema educacional, pois o vestibular coloca em condições igualitárias indivíduos oriundos de grupos sociais diferentes que obtiveram, em sua trajetória pessoal e social, oportunidades distintas.

Entre outros fatores que dificultam o acesso desses estudantes ao nível superior, consta também o fato de que os conteúdos exigidos nas provas vestibulares são muito distantes aos estudados pelos alunos do ensino médio da grande maioria das escolas públicas, com notáveis exceções para os Colégios de Aplicação, ligados às universidades públicas, e algumas escolas tradicionais como o Pedro II, cujo acesso de estudantes também é mais restrito. O exame de vestibular não deixa espaço para que outras qualidades e potencialidades dos alunos sejam avaliadas.

Desse modo, tradicionalmente, os exames vestibulares tornaram-se a maior barreira enfrentada pelos alunos de origem popular. Baseado em princípios da *meritocracia*, o vestibular contribui para a exclusão dos alunos oriundos das escolas

públicas, tendo em vista que a qualidade do ensino nesse âmbito vem sendo amplamente superada pelo ensino privado. Segundo Suprani (2005) o processo de seleção das universidades brasileiras é extremamente excludente, favorecendo somente àqueles que tiveram melhores condições de ensino durante o ensino básico.

Para este autor:

[...] o vestibular se constitui de uma série de provas, das disciplinas do ensino médio, oferecidas por universidades públicas (e particulares) àqueles que se candidatam a cursos superiores de graduação. Tendo em vista a impossibilidade de atender a todos por conta da pequena quantidade de vagas oferecidas, os exames selecionam os melhores colocados, que irão, por mérito próprio, conseguir uma vaga no ensino superior. (SUPRANI, 2005, 12)

Muitos dos estudantes que concluem o ensino médio em escolas públicas não dispõem de condições mínimas para disputar com os que estudaram em condições mais vantajosas uma das vagas ofertadas pelas instituições de ensino públicas e tampouco dispõem de recursos para arcar com os custos do ensino privado. Desse modo o vestibular se mostra como um modelo de seleção sócio-econômico, pois aqueles que podem pagar por colégios e cursos de melhor qualidade terão mais chances nas provas. Assim, são os jovens mais abastados de nossa sociedade que entram para as universidades públicas, enquanto aqueles que cursam o deficiente ensino público, passam a cursar faculdades particulares ou, na maioria das vezes, não cursam nenhuma.

Concebendo também a seleção do vestibular de forma excludente, Santos (2005) avalia o vestibular como uma barreira institucional ao acesso, à ascensão educacional e social de estudantes pobres. Segundo esse autor:

[...] pode-se argumentar que não há vagas para todos, e daí a competição na seleção, mas, acreditamos aqui que o que norteia a necessidade e a forma como esta seleção se dá não é a escassez de vagas, mas a função da universidade na reprodução das hierarquias sociais. O acesso à universidade possibilita não somente uma inserção qualificada no mercado de trabalho (conseqüentemente, interferindo na constituição das classes de renda e na posição alcançada por cada indivíduo nelas) mas também a possibilidade de acesso aos instrumentos de produção de conhecimento, ou seja, é o lócus de criação de uma elite intelectual com alta capacidade de formação de opinião e intervenção política. [...] O vestibular é, portanto, um ponto de tensão social, um filtro social que assegura a elitização do acesso a saberes valorizados nas sociedades modernas, saberes (técnicos e acadêmicos) que balizam e potencializam diferenciais de capacidade e possibilidade de intervenção nas formas de reprodução e regulação social. (SANTOS, 2005, p. 195).

O vestibular torna-se, desse modo, um eficaz mecanismo de controle social e econômico, potencializando o que Apple (2006) identifica como *currículo oculto*, definido por ele como “normas e valores que são eficazmente ensinados nas escolas sobre os quais o professor em geral não fala nas declarações de metas e objetivos”. (APPLE, 2006, p. 127), e que se manifesta também por meio de regras básicas e pressuposições tácitas, que buscam classificar, organizar e legitimar os indivíduos dentro de uma ordem social.

Para Santos (2005), através do vestibular a universidade não somente seleciona os alunos que nela ingressam, mas também indica e define qual o perfil dos alunos que ela deseja. Continua ele:

Na verdade, as lógicas pedagógicas que orientam a construção do vestibular predominantemente se baseiam no acúmulo de conhecimentos pelo aluno, ainda que esses acúmulos em sua maior parte sirvam somente no momento do vestibular – não somente pelos próprios conteúdos em sua grande maioria dispensáveis diante das especificidades de cada carreira, mas também pela própria forma como se apreende e produz tais conhecimentos. Aquilo que é utilizado para se fazer à maioria dos exames de vestibular pouco tem a ver com o que se espera de uma escola básica (a formação do cidadão) e também pouco tem a ver com a forma como se apreende e produz conhecimento na universidade, uma formação acadêmica e reflexiva dentro dos cânones da produção científica. Em última análise o vestibular não mede a qualidade da escola, mas sim, as condições de acúmulo do aluno, que vão muito além daquele trabalho realizado na escola (que é apenas uma dessas condições, e que é extrapolada) e abraçam as condições materiais, econômicas, sociais e psicológicas dos alunos – as trajetórias sociais. (SANTOS, 2005, p.196).

É verdade que os últimos governos (tanto nos níveis federais e estaduais) procuraram implementar políticas públicas – chamadas de ações afirmativas<sup>13</sup> – que possibilitassem o arrefecimento dessas desigualdades e facilitassem o acesso das camadas populares ao ensino superior, bem como reconhecessem a presença, cada vez maior de jovens pobres nas universidades públicas.

Dentre essas iniciativas tiveram destaque: a isenção da taxa dos exames vestibulares das universidades públicas, através da comprovação da baixa renda; o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), que procura avaliar anualmente o desempenho dos alunos concluintes e egressos do ensino médio, sendo utilizado de

---

<sup>13</sup> Por políticas de ações afirmativas entende-se o conjunto de ações e orientações do governo para proteger minorias e grupos que tenham sido discriminados no passado. O jurista Joaquim B. Barbosa Gomes, membro do Ministério Público Federal Brasileiro, define por políticas de ação afirmativa o conjunto de “políticas públicas (e também privadas) voltadas à concretização do princípio constitucional da igualdade material e à neutralização dos efeitos da discriminação racial, de gênero, de idade, de origem nacional e de compleição física. Impostas ou sugeridas pelo Estado, por seus entes vinculados e até mesmo por entidades puramente privadas, elas visam combater não somente as manifestações flagrantes de discriminação de fundo cultural, estrutural, enraizada na sociedade.” (GOMES, 2001, p. 16).

forma complementar ou alternativa a muitos processos seletivos das instituições de ensino superior<sup>14</sup>; a reserva de vagas para alunos da rede pública – a cota social – e a reserva de vagas para estudantes autodeclarados negros ou pardos nas universidades públicas – a cota racial; e o Programa Universidade para Todos (ProUni), que cede bolsas de estudos integrais e parciais em instituições privadas de ensino superior, a estudantes oriundos da rede pública, que tenham renda *per capita* familiar de até um salário mínimo e meio e de três salários mínimos para os interessados nas bolsas parciais.

Entretanto, a aplicação dessas políticas públicas não tem alterado de forma significativa o quadro excludente na educação brasileira. De acordo com os dados fornecidos pelo PNAD com base na amostragem de 2006<sup>15</sup> o país ainda está longe de resolver a desigualdade de acesso ao ensino superior. Segundo esses dados, apenas 13,2% dos jovens brasileiros entre 18 e 24 anos estão inscritos em alguma faculdade. Em 2006, chegou a 5,8 milhões o número de estudantes universitários. Embora o número de estudantes no ensino superior tenha crescido em 13,2% de 2005 para 2006, somente 19% desses estudantes matriculados em universidades públicas são oriundos do ensino médio público. Grande parte desses universitários (75,5%) encontrava-se na rede particular, pois a expansão do ensino superior tem se dado pelo maior crescimento da oferta de vagas e de matrículas no segmento privado (74% do total das matrículas).

Pode-se ainda constatar, a partir da análise do PNAD, que existe uma concentração de estudantes universitários pertencentes à parcela mais rica da população, superior a 50% (53,7% para a rede pública e 58,7% para a privada), que representam apenas 9,6% das famílias brasileiras. Enquanto que, apenas 2,9% e 1% dos estudantes universitários do ensino público e privado respectivamente, são oriundos das famílias mais pobres, que correspondem a 30,2% das famílias do país (PNAD/IBGE, 2006).

---

<sup>14</sup> O Ministério da Educação apresentou em 2009 uma proposta de reformulação do Enem. O Novo Enem como ficou conhecida a proposta, passa a ser utilizado como forma de seleção unificada nos processos seletivos das universidades públicas federais. As universidades poderão optar entre quatro possibilidades de utilização deste novo exame como processo seletivo: como fase única, com o sistema de seleção unificada, informatizado e on-line; como primeira fase; combinado com o vestibular da instituição, ou ainda; como fase única para as vagas remanescentes do vestibular.

<sup>15</sup> Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), 2006.

Para a população negra estes dados são ainda mais preocupantes, pois esses números revelam uma acentuada diferença étnico-racial entre os estudantes que freqüentam o ensino superior. Mais da metade (57,9%) dos estudantes brancos de 18 a 24 anos estão no ensino superior. Em contraponto, apenas 25,4% dos estudantes negros e pardos, desta mesma faixa etária, estão neste nível de ensino. Evidencia-se também um atraso série-idade da população não branca, onde metade ainda está no ensino médio e um percentual significativo (20,8%) ainda freqüentando a educação básica.

Os dados referentes ao processo de expansão recente do ensino brasileiro, portanto, indicam que o acesso ao ensino público básico de boa qualidade, assim como ao nível superior ainda se mostram bastantes distantes para a realidade de muitos brasileiros. O perfil discente das Instituições de Ensino Superior (IES) públicas ainda é formado majoritariamente por jovens brancos, pertencentes às elites econômicas e sociais brasileiras.

É nesse quadro educacional, onde as desiguais condições na educação brasileira ainda persistem, que florescem experiências comunitárias de educação popular, como as vinculadas aos cursos pré-vestibulares comunitários, com destaque para o WR.

### 3 IDENTIFICANDO PERFIS? O PRÉ-VESTIBULAR COMUNITÁRIO PROF. WELLINGTON RICARDO E A CONSTRUÇÃO DOCENTE

Este capítulo interpreta o pensamento e representação que os professores do WR desenvolvem a respeito do que é ser professor e o seu papel na sociedade. Busca-se investigar até que ponto o próprio pensamento que o docente faz sobre si evidencia (ou não) a presença subjetiva de figuras reificadas do que é *ser professor*, que foram tecidas ao longo de toda sua trajetória escolarizada. Para tanto, será feito um levantamento e análise das possíveis marcas e motivações para a difusão de bandeiras de lutas políticas e sociais, bem como das práticas do trabalho voluntário que estes sujeitos desenvolvem, o que é tão caro ao WR.

É consenso entre os pesquisadores que se habituaram a pensar a formação docente que o desenvolvimento pessoal e profissional de um professor é um processo extremamente complexo e forjado a partir do momento que ele se posiciona em relação às situações vivenciadas em seu cotidiano. A formação do docente se dá sempre a partir de uma espécie de interseção entre a sua própria história de vida e a história da sociedade na qual ele faz parte. Para tanto, contribuem também neste processo, múltiplos e, por vezes, contraditórios significados, pontos de vista, valores morais, crenças expressos pelos discursos elaborados por vários interlocutores que se situam nos diferentes contextos criados nas instituições sociais, nos vários campos científicos, nas legislações, nas experiências de organização comunitária e popular. Concordando com Sobreira (2008), esta pesquisa parte da premissa que:

[...] deve-se buscar nas falas dos professores a matéria-prima da pesquisa. O material assim coletado pode ser considerado pessoal demais 'idiossincrático' mas é exatamente no interior da fala sobre o particular que procuramos a possibilidade de sujeito iniciar o processo de autorreflexão sobre o seu passado e seu cotidiano. No conhecimento do idiossincrático podem estar as categorias desveladoras do genérico. (SOBREIRA, 2008, p. 28).

Dessa forma, o caminho metodológico escolhido para esta investigação, procura privilegiar a voz e as práticas dos docentes do WR por meio da realização de entrevistas pessoais, opiniões expostas em questionários e consultas a documentos produzidos por estes sujeitos. A manipulação dessas ferramentas

permitiu a exposição de uma série de questões que passarão a ser analisadas a seguir, intrínsecas ao cotidiano desses docentes que demonstram, grosso modo, o pensamento que estes sujeitos fazem sobre si e seu envolvimento no curso pré-vestibular.

Esses docentes demonstram um discurso peculiar sobre seu trabalho e atuação pedagógica, elaborado pela apropriação de uma sabedoria relacionada a experiências vividas, que lhes dão pistas orientadoras para seu dia-a-dia, sendo a autorreflexão um caminho para a construção de conhecimento sobre qualquer atividade a qual eles possam desenvolver.

Num grupo bastante heterogêneo, formado por indivíduos que se caracterizam por uma rica variedade de perfis e procedências, de diferentes idades e escolaridades, formação acadêmica e científica, e ainda tempo de engajamento no curso, é de se esperar que as opiniões desses professores não obedeçam a um único padrão, conforme se pode verificar na tabela a seguir:

**TABELA I**  
**Formação acadêmica dos indivíduos participantes da pesquisa**

<b>Formação acadêmica</b>	<b>Curso em andamento</b>	<b>Curso concluído</b>	<b>Total</b>
<b>HUMANAS</b>			
História	04	03	07
Ciências Sociais	0	02	02
Geografia	0	01	01
Serviço Social	01	0	01
Direito	0	01	01
Educação Física	01	0	01
Letras	01	03	04
<b>EXATAS E TECNOLÓGICAS</b>			
Matemática	03	02	05
Física	02	01	03
Engenharia	02	01	03
Química	01	01	02
<b>BIOMÉDICAS</b>			
Enfermagem	01	01	02

Fonte: elaboração própria

Como é possível observar na tabela I, a análise da formação acadêmica dos docentes participantes da pesquisa permitiu visualizar as diferentes carreiras dos docentes. Dezesete dos trinta e dois docentes participantes desta pesquisa são provenientes das disciplinas humanas. Treze são oriundos das exatas e tecnológicas, enquanto que apenas dois fazem parte da área biomédica.

As diferentes carreiras e as especificidades de cada área de conhecimento, observadas entre os docentes do WR, refletem na pesquisa, grosso modo, a visão de ciência e de método de ensino que estes professores adquirem de seu campo científico. Formados ou ainda com o curso de graduação em andamento, esses professores tendem a ensinar da mesma forma como aprenderam nas escolas e na universidade. Então, quando estabelecidos na posição de professores no WR, esses indivíduos tendem também a reproduzir a concepção de ensino e as particularidades de suas carreiras que armazenaram internamente ao longo de sua vida escolar.

A tabela II indica o tempo de engajamento no curso dos docentes que participaram na pesquisa.

**TABELA II**  
**Tempo de engajamento do docente do WR**

<b>Tempo como docente no curso</b>	<b>Atuais docentes</b>	<b>Ex-docentes</b>	<b>Total</b>
<b>menos de 1 ano</b>	<b>1</b>	<b>0</b>	<b>1</b>
<b>entre 1 e 2 anos</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>3</b>
<b>entre 2 e 3 anos</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>
<b>entre 3 e 4 anos</b>	<b>1</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
<b>entre 4 e 5 anos</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>1</b>
<b>entre 5 e 6 anos</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>5</b>
<b>entre 6 e 7 anos</b>	<b>3</b>	<b>3</b>	<b>6</b>
<b>entre 7 e 8 anos</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>4</b>
<b>entre 8 e 9 anos</b>	<b>1</b>	<b>0</b>	<b>1</b>
<b>entre 9 e 10 anos</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>1</b>
<b>mais de 10 anos</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>3</b>

Fonte: elaboração própria

Conforme se pode visualizar na tabela II, a maior parte dos docentes participantes da pesquisa são indivíduos que atuam (ou atuaram) no WR durante um

bom tempo. Somente quatro docentes estão (ou estiveram) engajados no curso por menos de dois anos. Vinte professores têm cinco ou mais anos de envolvimento no curso, revelando que os indivíduos que colaboraram com esta pesquisa fazem parte de um grupo mais experiente de professores. Mesmo quando considerados, na análise, somente os docentes que atualmente participam no WR constata-se também o perfil de uma equipe docente bastante experiente, que possuem, em sua maioria (2/3 exatamente) cinco ou mais anos de envolvimento no projeto. Essas informações permitiram a essa pesquisa considerar a peculiaridade presente no grupo de professores do WR, formado fundamentalmente por indivíduos que atuam e convivem no curso há um tempo considerável, e que por isso estabeleceram entre si vínculos sólidos de amizade.

Quando perguntados sobre o que os motivou a participar de um curso pré-vestibular comunitário, os docentes sondados pela pesquisa apontaram opiniões diversas, assinaladas na tabela a seguir:

**TABELA III**  
**Levantamento das razões que atraíram o docente para atuar no WR**

<b>Motivo que atraiu o docente para atuar no WR</b>	<b>atuais docentes</b>	<b>ex-docentes</b>	<b>Total</b>
<b>afinidade com o curso</b>	<b>09</b>	<b>11</b>	<b>20</b>
<b>afinidade com as pessoas do curso</b>	<b>08</b>	<b>07</b>	<b>15</b>
<b>convicções políticas</b>	<b>01</b>	<b>07</b>	<b>08</b>
<b>necessidade de fazer um trabalho voluntário</b>	<b>04</b>	<b>02</b>	<b>06</b>
<b>ter uma experiência docente</b>	<b>04</b>	<b>01</b>	<b>05</b>
<b>proximidade da residência</b>	<b>04</b>	<b>0</b>	<b>04</b>
<b>indicação de um amigo</b>	<b>03</b>	<b>0</b>	<b>03</b>
<b>outros motivos</b>	<b>03</b>	<b>0</b>	<b>03</b>

Fonte: elaboração própria

As afinidades com o curso e com as pessoas que fazem parte dele, foram as razões mais mencionadas pelos professores que responderam ao questionário, entre atuais e ex-docentes. Somente depois tiveram lugar menções as convicções

políticas, a necessidade de se fazer um trabalho voluntário e a preocupação em ter uma experiência profissional.

Fica claro que há uma dimensão importante apontada pelos docentes do curso que envolve a construção de relações de amizade, do estabelecimento de vínculos sólidos e que se expressa em determinadas ocasiões. Curioso ainda foi observar, nas entrevistas realizadas, que existe também uma separação muito clara entre atuais e ex-docentes do curso quanto a essas opiniões. Vale a pena salientar que os ex-docentes, grosso modo, foram os professores formadores da atual equipe docente do WR.

Há, nos antigos “mestres” uma propensão maior em afirmar convicções políticas como motivo por sua entrada e participação no curso pré-vestibular. Para os mais novos e atuais professores do curso, a motivação política não mereceu tanto destaque assim, só sendo assinalada por um único indivíduo ouvido na amostra (conforme tabela III). Numa análise mais superficial, pode-se inclusive supor que estes novos docentes não interpretem sua identificação ao projeto como sendo uma identificação política, que tenderia, por isso, a valorizar em demasia a dimensão subjetiva e a vida cotidiana em detrimento de uma consciência política sobre sua atuação no curso. Por outro lado, guiando-se pela perspectiva colocada por Guattari (1987) que enfatiza a referência afetiva do fazer político, e por Pelbart (2003) que confere à subjetividade uma força viva, que pode vir a ser uma espécie de potência política, pode-se ponderar que esses docentes estariam, pelo contrário, inventando uma nova possibilidade de pensar e atuar politicamente, sem megalomanias, de modo mais horizontal e baseada na solidariedade e na autonomia de seus participantes.

Recordando Pelbart (2003):

(...) todos e qualquer um inventam, na densidade social da cidade, no trabalho, na conversa, nos costumes, no lazer, todos inventam (...) novos desejos e novas crenças, novas associações e novas formas de cooperação. A invenção não é uma prerrogativa dos grandes gênios, nem monopólio da indústria ou da ciência, ela é potência do homem comum. (...) A própria invenção é um acontecimento jubiloso, uma combinação singular, encontro, hibridação, novo agenciamento das relações entre as forças, rearranjo. A invenção é uma pequena diferença introduzida no mundo. (PELBART, 2003, p. 112-113)

Essa questão afetiva pôde ser mais explorada nas entrevistas que esta pesquisa realizou. Especialmente para a atual equipe docente, o referencial afetivo parece ser o principal motivo que os fazem atuar e permanecer envolvidos no WR.

Praticamente todos evocam a amizade como o elo que os mantém ligados entre si e, para além daquilo que representaria estar envolvido num projeto social, o que parece importar é a segurança que os laços afetivos representam e o prazer de se estar junto com quem se gosta.

Mais do que estarmos ali no curso para fazer o melhor que a gente sabe fazer, que é dar uma boa aula. Mais do que isso tudo, nós somos amigos. Então, é isso que nos une. Nós somos amigos!

(Waleska, 2010)

As pessoas aqui são professores no curso há bastante tempo..., e eu acho que isso é fundamental para o andamento do projeto. Um movimento onde cada um pode dar opinião, cada um pode fazer uma crítica.... Conseguir fazer uma crítica para um amigo é muito mais fácil do que fazer a crítica para alguém que você não conhece. Por conta dessa amizade, você pode falar o que quer para as pessoas.... Essa relação de amizade vale a pena, e é o diferencial no projeto.

(Luis Cláudio, 2010)

A relação entre os professores era de muita amizade, porque tinha um grupo que se conhecia do bairro, tinha um grupo que se conhecia da universidade, e então, um amigo ia chamando outro amigo. (...) Era muita amizade mesmo e, eu acho que isso conseguiu manter o grupo por muitos anos.

(Luciane, 2010)

Quando você coloca a participação no pré em função de uma coisa ideológica, de entender o espírito do pré, de mudar uma realidade, de fazer alguma coisa pra mudar, tudo isso é legal, é muito motivacional. Hoje eu me guio por essa ideologia, mas se eu disser que isso era suficiente para me engajar eu estarei mentindo. Foi muito importante, muito preponderante o ciclo de amizades que eu fiz aqui. Não estou dizendo que fiquei só no pré pelos amigos... mas não sei te dizer se eu não tivesse um ambiente tão bom, se não me sentisse tão bem aqui, não sei se teria me engajado assim.

(Pedro, 2010)

Para muitos desses docentes que estão envolvidos com as ações do WR a única forma de identificação com o curso foi (e é) a amizade. Embora nesta última citação o entrevistado tenha apontado para o fato de que atualmente se conduza pela “ideologia do pré”, por seu “espírito”, não se verifica na totalidade dos membros essa mesma forma de interpretar a própria participação. Para uma parte considerável dos docentes do WR a sociabilidade segura que o curso representaria é o elemento mais imediatamente observado.

A valorização dos laços afetivos e de como estes ajudam a articular a constituição do grupo de professores do WR pode ser medida também por uma discussão entre dois professores do curso, ocorrida durante a elaboração desta pesquisa: o primeiro, professor de história, recém chegado ao curso, e o segundo mais experiente, que se orgulha em ter sido aluno do WR e vir lecionando química no curso há mais de seis anos. A discussão começou em um e-mail onde se

procurava debater, abertamente com os docentes participantes, a montagem de uma aula temática. Depois de muitas manifestações a respeito, o professor de química passou a referir-se ao recém-chegado professor de história, como “calouro”, perguntando aos demais: “Por que não ouvir a opinião dos calouros sobre o assunto?” Por sua vez, o professor de história, mostrando-se desapontado com a denominação que recebeu pelo colega na discussão procurou responder ao comentário da seguinte maneira:

Percebo muitas ironias em alguns e-mails. Calouro ou não, veterano ou não, isso não é uma boa postura. (...) É chato você abrir sua caixa de e-mail para saber de que forma você pode ser útil, e se deparar com uma frase desta: “Já tentou falar com alguns dos professores calouros?” Desculpa pelo desabafo, talvez tenha entendido errado a colocação do professor.

(Prof. de História, 2010)

A resposta, também por e-mail, dirigida pelo professor de química ao “desabafo”, tende a resumir, grosso modo, a visão dominante presente no grupo de professores do WR:

Que fique claro que continuarei a chamar o Angelo de negão sem medo de ser preconceituoso, o Vander de cabeça sem medo de ser ofensivo, o Cadu de meu gostoso... Pois acredito que todos, ou quase todos, são meus amigos e num meio aonde a amizade impera posso ter liberdade ou intimidade pra falar certas coisas. Um movimento comunitário não é somente um espaço pra exercer o altruísmo, mas também é um espaço pra exercer a convivência e a tolerância com o próximo e, portanto, se for pra levar como ofensa pessoal tudo que falam desista de conviver com qualquer ser humano. (...) E ao invés de dar tanta importância a um assunto ridículo como este deveria dar espaço ao orgulho. Orgulho de ser um calouro e crescer junto com esta família, assim como eu senti e acredito que todos os demais sentiram.

(Prof. de Física, 2010)

Retomando as entrevistas concedidas pelos docentes para esta pesquisa, constata-se, ainda que estes não negligenciaram a importância da conscientização política para o incremento de sua formação enquanto professor e também para o sucesso do curso. A afinidade com o projeto social desenvolvido e seu compromisso com a difusão de bandeiras políticas que enfatizam a preocupação pelo acesso das camadas populares ao ensino superior público, assim como a importância dada à formação crítica dos alunos que passam pelo WR, foram posições defendidas repetidas vezes pelos professores durante a entrevista.

Eu me lembro que eu falava para os alunos nas aulas que nós éramos um bando de revoltados e, que nós éramos revoltados contra a estrutura educacional do país que não abria oportunidades... Nós éramos um bando de revoltados e, que nós não acreditávamos no sistema neoliberal que havia, por exemplo, resultado na quebra da economia da Albânia. Olha só... eu lembrava da economia da Albânia naquela época...

(André, 2010)

Claro que a gente quer..., eu particularmente quero muito que meus alunos passem no vestibular. Para isso que eu estou lá. Isso dá animo para esses alunos. Só que eu quero que eles sejam mais do que um aluno qualquer, sentado numa cadeira de uma universidade. Eu quero que eles sejam cidadãos, que tenham conhecimento político, social, que saibam o que eles estão fazendo ali.

(Waleska, 2010)

Porque eu acho que parte da formação de um cidadão tem uma dimensão política. Ele tem que saber criar uma noção política, uma consciência política, a partir daquilo que ele tá vendo. Forjar isso sozinho é muito difícil... Normalmente, esse tipo de noção só ocorre com a ajuda de outras pessoas. Eu tive essa noção quando entrei na faculdade, porque você vai sendo auxiliada por outras pessoas a criar uma consciência política mais crítica. O pré-vestibular tenta fazer o mesmo com os alunos do curso. Essa discussão política faz as pessoas não só “engolirem”, por assim dizer, o conteúdo, mas pensarem bem sobre aquilo que eles estão aprendendo.

(Gisele, 2010)

Eu acho que todo o projeto de pré-vestibular, seja ele para negros e carentes, seja ele comunitário, como o nosso... Todo o projeto, que tem na sua estrutura as aulas de cidadania de cultura e a discussão política, é para mim um projeto político maior. Considero, portanto, o maior movimento político de transformação social, de organização popular do Brasil.

(Bruno, 2010)

Conforme eu fui vivenciando o pré-vestibular, trabalhando no pré-vestibular eu aprendi que o pré não era só um curso. Muitas vezes eu mesmo defendi isso lá...que a gente não estava ali, única e exclusivamente, para aprovar pessoas para a universidade pública, tinha um valor muito maior. Eu acho que o curso sempre procurou atingir esse objetivo.

(Pedro, 2010)

Conforme indicado na tabela III e já abordado anteriormente nesta análise, as convicções políticas foram sustentadas como razão para o ingresso e participação no WR por metade dos ex-docentes que responderam ao questionário. Para estes docentes, a dimensão política é o que garante legitimidade a sua atuação, pois de nada valeria organizar um curso pré-vestibular nesses moldes se a ação empreendida não estivesse em harmonia com um “projeto político maior”, que venha a realizar em longo prazo a transformação social desejada. Esses docentes tendem, desse modo, a construir uma espécie de identidade que procura se guiar por uma intenção nobre do que é ser professor, uma vez que decidem participar do curso pelo viés da política, acreditando atuar para formar alunos críticos e para laborar a definitiva transformação social.

Talvez seja por isso que esses docentes passem a produzir um discurso que aponta em muitos casos para o próprio fim do WR. Segundo um dos professores que atuam no curso:

(...) o pré-vestibular não pode se tornar uma instituição formal qualquer, uma escola do tipo convencional, pois ele precisa um dia não existir mais. Um dia nosso movimento não precisará mais existir porque a educação superior passará a acolher todos aqueles que quiserem cursar uma faculdade.

(Bruno, 2010)

Se, à primeira vista, essas motivações podem parecer antagônicas, pois elas tendem a distinguir e a separar atuais docentes dos antigos “mestres” no que diz respeito ao desejo pelo político, há elementos e figuras na organização do WR que permitem o estar junto, e servem como uma espécie de argamassa que congrega indivíduos portadores de valores e opiniões aparentemente distintos. Uma questão que se coloca é que apenas os mais jovens, os atuais docentes, parecem reconhecer a compleição dessa dimensão subjetiva para a organização e para o sucesso do curso. Os ex-docentes, muitos deles fundadores do WR, parecem permanecer presos a uma perspectiva bastante restrita e tradicional do fazer política.

Outros, porém, de uma maneira distinta, demonstram o potencial subjetivo que a construção dessas relações de amizade geram para a organização e estruturação política do curso e a afirmação da dimensão política de sua participação.

A proposta do curso apontava para que você estivesse sempre fazendo uma reflexão. Então, a proposta do pré-vestibular – que é uma proposta alternativa – , cabia uma discussão política. E essa discussão era feita muitas vezes naqueles almoços...O próprio almoço já era o momento para a discussão política. Bom, era uma discussão informal, vamos dizer assim. Havia muita discussão no dia-a-dia do curso, nos sábados havia muita discussão.

(Pedro, 2010)

Nas confraternizações organizadas no curso a gente coloca em prática a questão da convivência e do trabalho sem hierarquia alguma. (...) nas confraternizações toda essa hierarquia ia por água a baixo. Os mais inexperientes aprendiam também a fazer política participando da organização dessas festas, desses momentos de confraternização. As festas fazem com que exista no pré-vestibular aquela camaradagem, aquela cultura do querer estar ali..

(Sandro, 2010)

Constatamos, assim, que os atuais docentes do curso tendem a investir numa nova maneira de fazer política. Embora se observe ainda o resquício de um forte discurso vinculado ao tensionamento social e a luta política pelo acesso ao ensino superior, pode-se perceber também, num exame mais atencioso, a preocupação desses indivíduos em realizar em seu espaço – o curso WR – as mudanças e transformações requeridas para a sociedade em que vivem. Buscam, nesse sentido, criar formas mais horizontais e autônomas de trabalho e atuação no curso. Tendem

a desenvolver por isso, a partir dessa vivência plural, uma espécie de cultura pedagógica, que serve como apoio para a formação política dos próprios docentes.

Essa cultura pedagógica pode ser mais bem percebida no dia-a-dia do curso. Além das reuniões e seminários realizados, almoços informais, festas e confraternizações, os docentes do WR atribuem um papel muito especial às chamadas aulas de *Cidadania e Cultura* que são desenvolvidas no curso desde a sua fundação.

Essas aulas fogem aos conteúdos emanados dos programas oficiais e tendem também a escapar dos métodos de ensino voltados unicamente para o adestramento dos alunos para o vestibular, constituindo-se como uma espécie de *máquina-de-guerra*, capaz de produzir e difundir outros aprendizados, para além e para aquém daquilo tudo que é ensinado no WR como tradicional. Segundo Deleuze; Guattari (2008) uma máquina-de-guerra pode entrelaçar no campo do conhecimento científico legítimo, produzido pela ciência régia, quando se projeta num saber abstrato e passa a construir subjetividades singulares, formalmente diferentes daquele criadas pelo Estado. (2008, p.29) Assim, para além de sua condição de curso pré-vestibular (que valoriza demasiadamente o conhecimento científico moderno criado pela ciência régia, buscando com isso aprovar uma quantidade maior de alunos no vestibular), o WR através da disciplina de Cidadania e Cultura, ajuda a construir uma perspectiva de ensino diferente, baseada na produção de conteúdos não-tradicionais originados da ciência nômade e na valorização de saberes trazidos pelos alunos.

**TABELA IV**  
**A opinião dos docentes sobre a aula de Cidadania e Cultura**

<b>A disciplina Cidadania e Cultura é essencial para o sucesso do WR?</b>	<b>Total</b>
<b>Concordo totalmente</b>	<b>20</b>
<b>Concordo</b>	<b>12</b>
<b>Não concordo veementemente</b>	<b>0</b>
<b>Não concordo</b>	<b>0</b>
<b>Indiferente</b>	<b>0</b>

Fonte: elaboração própria

A tabela anterior revela a imagem que os professores participantes da pesquisa têm sobre a disciplina de Cidadania e Cultura. Na opinião desses docentes essas aulas contribuem de uma maneira muito especial para sua atuação política no curso.

Essa disciplina é desenvolvida no curso uma vez por semana, sempre aos sábados e são ministradas por todos os professores do curso, ao longo do ano letivo. Além dos próprios docentes participarem da organização delas, contam também com a colaboração de diversos indivíduos que têm experiência prática ou acadêmica no assunto em debate. Como os assuntos são variados – discutindo-se a cultura política nacional, local e principalmente no bairro em que moram, passando por discussões como juventude, racismo, formas de preconceito em geral, universidade pública, políticas de acesso ao ensino superior, meio-ambiente, questões de gênero e etc – são convidados ecologistas, parlamentares, professores universitários, representantes religiosos e do poder público, dentre outros. É nessas aulas que a participação dos professores e também alunos do curso se desenrola.

Acho que a aula de Cidadania é o diferencial desse pré. É diferente de todos os outros que são caros, são aqueles cursos que só ensinam você a como passar para a universidade... acho que a aula de Cidadania é pra mostrar a cidadania realmente, direitos e deveres que todo cidadão tem.

(Gisele, 2010)

Para esses docentes, as aulas de Cidadania e Cultura são essenciais para o incremento do curso, uma vez que, segundo eles, é nessas aulas que ocorre o agenciamento da conscientização política dos alunos. Nesse sentido, as aulas de Cidadania e Cultura expressam a luta que envolve a defesa de uma concepção democrática de ensino e sua valorização como direito de todos, sendo, portanto, um fértil espaço onde idéias são discutidas e não impostas. Argumentam esses docentes que até mesmo os temas escolhidos para serem debatidos nessas aulas, muitas vezes, são recomendados pelos próprios alunos, numa dinâmica que pretende fazer com que todos participem.

(...) Você entra numa aula de cidadania e cultura, você senta e então, vão propor lá um determinado tema. Você tem uma determinada opinião. Então, você expõe sua opinião... Claro, nenhum aluno é obrigado a expor o que pensa. Mas, depois quando começa a discussão, eles se sentem à vontade para falar sobre aquilo que eles têm na cabeça. Então, um dá uma opinião...a gente discute essa opinião. E daí o aluno vai pensando que não é tão radical assim, ou, não é tão ruim assim...E assim os alunos vão formando uma nova opinião. Eu participo das aulas sempre que posso. Na maioria das vezes eu dou aula pela manhã, e fico muito contente....

pois não saio do curso sem participar da aula. Eu sempre sento entre os alunos e começo a dialogar.

(Waleska, 2010)

Como vimos, os docentes do curso esperam que as aulas de cidadania os qualifique para atuarem para a promoção de práticas e ideais democráticos. Assim, através dessas aulas, o WR contribuiria também, de alguma maneira, para a democratização da sociedade, pois é espaço em que se desenrolam as formas pelas quais os indivíduos que ali estejam presentes – professores, mas principalmente alunos – possam orientar sua ação no mundo no sentido da equidade e da justiça.

Aliás, o esforço empreendido pelos docentes na preparação dessas aulas visa à conscientização do aluno para o mundo que ele ainda não parece enxergar, assim como para sua formação como pessoa.

Eu acho de grande importância... Mesmo não sendo uma matéria que entre diretamente na preparação para o vestibular, essas aulas são de grande importância, pois contribuem para a formação do aluno como pessoa. Então, você vai formar uma pessoa, você vai formar um cidadão e, não somente formar uma pessoa que vai fazer uma prova.

(Ricardo, 2010)

As aulas de cidadania ajudam aos alunos a perceberem que eles são capazes de vencer suas dificuldades e realizar seus objetivos.

(Bruno, 2010)

Eu acho essas aulas fundamentais, pois nelas a gente consegue passar um pouco da nossa idéia, porque tantas pessoas se dispuseram a fazer aquilo tudo de graça para atingirmos o objetivo de fazer a conscientização. Então, era um grupo que estava consciente de uma problemática: alunos de escola pública que não têm muitas condições de enfrentar o vestibular para universidades públicas. Queríamos vender essa idéia, de que essas pessoas também fossem conscientes com o seu papel e com a sociedade que estavam. Nessas aulas a gente faz isso, tentamos passar essa idéia (que eu acho ser a idéia fundamental do projeto)

(Luciane, 2010)

Um argumento muito freqüente e percebido nas falas desses docentes era o de utilizar o espaço das aulas de Cidadania e Cultura para atingir a auto-estima dos estudantes, no sentido de que eles também poderiam alcançar o objetivo de estudar em uma universidade pública.

Aqui o aluno não vai encontrar um pré-vestibular magnífico onde ele vai aprender tudo num passe de mágica, não. Vai encontrar aqui pessoas mostrando para ele que é possível entrar na universidade pública.

(Sandro, 2010)

A necessidade de se atingir a auto-estima dos estudantes seria corroborada pelas *histórias de sucesso*, pelos *exemplos vivos* daqueles ex-alunos e atuais

docentes que conseguiram, num combinado de esforço individual e colaboração coletiva, através de sua passagem pelo WR, chegar à universidade pública.

Podemos pegar, por exemplo, o Vander, onde ele próprio assumiu que ele tinha 24 para 25 anos e, achava que estava velho para o vestibular. Teve uma segundo grau horrível, foi para o pré, estudou, mas não só estudou no pré. A gente criou um grupinho e estudávamos no pré e estudava fora, corria atrás. Ele passou em primeiro lugar em química na UFRJ. Ele conseguiu. É porque ele é melhor do que os outros? Não. Porque ele correu atrás disso, quando ele acreditava que não dava mais para ele, ele correu atrás e conseguiu. O pré-vestibular tá aqui para direcionar essa caminhada dos alunos e só.

(Waleska, 2010)

Para os docentes do curso o fundamental é que com a realização dessas aulas seja forjada nos alunos uma consciência crítica acerca não apenas do sistema de ensino, como de toda a injustiça estrutura social. Crêem esses docentes que tal consciência levará os estudantes a ingressar nas universidades com uma atitude diferente da maioria dos que lá estão, conscientes de suas necessidades e de seus direitos, e mesmo que não ingressem no ensino superior, as aulas poderão ajudá-los a ser pessoas melhores, mais conscientes de seu papel como agentes transformadores da realidade.

Há docentes, entretanto, que fazem uma leitura completamente diferenciada a respeito dessas aulas, tendendo, a seu modo, a denunciar seu caráter doutrinal. Para estes, as aulas obedecem a uma orientação claramente ideológica, pois há uma recorrente preocupação dos *mestres* em inculcar os princípios defendidos pelos professores do WR aos *seus pupilos*. Segundo um desses docentes,

O objetivo nosso ali era direcionar pensamento mesmo, não era outro não. Eu procurava inculcar ideologia em nossos alunos. Até porque, vamos combinar...O que o professor pensa que ele é, em última análise? Ele pensa que é um educador. Ele acha que ele tem o valor do que ele quer passar para as pessoas. Mas, isso é o valor dele. Não é que houvesse uma coisa assim, olha: "você não pode falar contra". Claro que não, claro que não, até porque não precisava. Nós éramos admirados e, o que a gente falasse lá na frente, em princípio, já era tomado como verdade pelos alunos, porque nós éramos pessoas sérias, nós estávamos ali no sábado trabalhando para eles.

(André, 2010)

Transparece também nas opiniões coletadas nos questionários e nas falas de todos os docentes ouvidos nas entrevistas, a defesa ao *trabalho voluntário*. Para os docentes é a partir do trabalho voluntário realizado no curso que sucede a possibilidade de tecerem uma espécie de *identidade de educadores* e se afirmarem de uma maneira particular na profissão do magistério. Ao lado da atuação política, o

trabalho voluntário é também lembrado como uma dimensão essencial para a constituição de um especial desígnio do que é ser professor.

Entretanto para alguns docentes a expressão *professor voluntário* não é a mais adequada para melhor defini-los, pois segundo estes, ela suaviza a dimensão política de sua atuação.

Eu, realmente, me sinto um militante em tudo aquilo que eu faço..., eu sou realmente um militante, porque acredito numa sociedade justa, numa sociedade fraterna. Então, eu serei em todos os meus atos uma pessoa voltada para esse fim..., um militante para essa causa.

(Bruno, 2010)

Eu sempre me sinto mais como uma militante ativista. Nunca me senti assim como uma espécie de voluntária e que estava ajudando... Não Eu sempre me vejo mais como uma militante ativista, envolvida numa causa, numa luta para ampliar o acesso à universidade pública. Sempre me senti parte disso, envolvida numa perspectiva um pouco maior, envolvida, então, numa ação política.

(Luciane, 2010)

Alias, foi possível assistir na pesquisa uma certa tensão no tratamento dado a esse tema. Parece ser uma questão ainda não resolvida para o grupo de professores do WR. Certo docente entrevistado em nossa pesquisa, que diz se considerar um militante, reconheceu agir com cautela para não magoar aqueles que acreditam serem voluntários no projeto. Segundo ele:

No pré-vestibular, muitas vezes, a gente tem que se portar como um voluntário, porque têm voluntários lá. E aí acaba desestimulando a participação daqueles que acham que não podem ser militantes.

(Bruno, 2010)

Entretanto, a maioria dos docentes do curso não parece se importar com o rótulo de professor voluntário. Pelo contrário, acreditam aqueles que se intitularam voluntários ou colaboradores, que sua atuação como docente é incrementada de um modo muito peculiar a partir dessa identificação. Neste sentido, ser voluntário no WR para esses docentes passa a ser ao mesmo tempo uma condição para se tornar professor.

Para mim ser voluntário não é somente destinar uma parte do seu tempo livre. Eu acho que ser voluntário é viver o momento, viver o pré-vestibular. Você precisa fazer com que sua participação no curso seja uma parte importante da sua vida, e não uma parte do seu tempo.

(Luis Cláudio, 2010)

Ser voluntário no projeto é uma questão de acreditar no que você tá fazendo. (...) eu nunca deixei de lado a responsabilidade com as coisas. Sempre eu tentei no

curso fazer com que o tempo que eu passava lá, não fosse o meu tempo de sobra, mas o tempo que eu dedico da minha vida a estar lá ... Ser voluntário é ter responsabilidade com uma coisa que você não é remunerado, mas que te faz muito bem.

(Pedro, 2010)

Foi também constatada pela pesquisa a ocorrência da justificativa de que o trabalho voluntário visa fundamentalmente o incremento do currículo, contribuindo assim para a obtenção da experiência profissional necessária como professor. Nesse sentido o WR passa a ser tomado por alguns professores como uma espécie de laboratório de experiência docente, onde se permitem acertar e errar para aí sim se sentirem prontos para o exercício da profissão, para encarar os desafios do mercado de trabalho, que exige cada vez mais experiência, ter o domínio de turma, serem reconhecidos por seus pares e também por seus alunos.

Eu decidi me envolver no curso, primeiramente, por uma questão de necessidade e de preparação profissional. Procurava ter experiência profissional..., de me soltar em sala de aula.

(Gisele, 2010)

E eu me interessava, não apenas, pela questão da educação popular, mas também, pela questão de ter um lugar onde começar a dar aula. Para mim era importante isso, até porque, sendo deficiente visual, eu sabia que ia enfrentar muita dificuldade para fazer o que todo mundo fazia, dar uma aula numa escola particular, numa escola de um amigo, aquelas primeiras aulas.... Então, para mim era um caminho. (...) Sempre acreditei que eu estava ganhando como o pré-vestibular, porque eu estava aprendendo a dar aula. Eu não ganhava financeiramente, mas aprendia a dar aulas.

(André, 2010)

Eu atuava na época como professora primária, há 15 anos na escola pública, e não tinha experiência no ensino médio, e não tinha dado aula de espanhol, apesar de formada. Então, as aulas no curso pré-vestibular foram meu primeiro desafio, pois lá trabalhei com adultos e com o ensino de uma língua estrangeira. Por isso o curso foi fundamental na minha formação, pois hoje eu trabalho com língua estrangeira na escola pública, mas na época não.

(Luciane, 2010)

A opinião desses docentes contribui também com as idéias e discussões assinaladas por Apple (2006), e desenvolvidas neste trabalho no capítulo 1, sobre a função que as escolas possuem na conservação ideológica e controle social. Ao conceberem sua participação no WR fundamentalmente como voluntária e com possibilidades de incremento curricular e ascensão profissional, esses docentes tendem a esvaziar o conteúdo político de sua atuação no curso, contestando até mesmo o argumento pelo qual o envolvimento no WR se dá pela necessidade

desses indivíduos se sentirem úteis e valorizados, fazendo algo diferente no seu dia-a-dia, contribuindo, enfim, para a construção de uma sociedade mais justa e fraterna. Ao invés disso, esses docentes tendem a estimar alguns princípios normativos considerados importantes pelas classes mais poderosas da sociedade e tidos como legítimos no senso comum, no sentido em que buscam aproveitar sua inserção no curso para obterem experiência profissional e galgarem, mais tarde, um lugar no concorrido mercado de trabalho docente. Essas falas parecem revelar que a participação no que se refere ao seu caráter político, não é algo tão claro para desses indivíduos, que freqüentemente não interpretam sua identificação ao WR como sendo uma *identificação política*.

Quanto a esse assunto, ainda mereceu destaque nessa análise o emprego do termo “filantropia”, utilizado por alguns docentes ouvidos nas entrevistas para se referirem ao trabalho voluntário que efetuam no curso:

Eu sou voluntária porque participo de alguma coisa de coração, não esperando nada em troca..., nada em troca mesmo, como qualquer tipo de remuneração.. É um trabalho filantrópico que faço e, não espero nada por isso. Então, ser voluntário para mim é dedicar um espaço da minha agenda, porque é mais um compromisso para ser bem feito.

(Waleska, 2010)

Filantropia remete a idéia de amor à humanidade, de piedade cristã<sup>16</sup>. Assim, o termo posto investe diretamente na idéia de atos altruístas e desinteressados. No entanto, mesmo que seja feita uma observação quanto à apropriação deste termo por parte de alguns docentes, sua ação no curso não permite tal entendimento, pois há de fato um tipo de investimento político em seus atos supostamente desinteressados e, da mesma forma, um consenso de que se trata de uma espécie de benefício para aqueles que recebem aulas sem pagar nada por isso. Melhor seria considerar a existência de motivações e interesses em jogo, valores subjetivos que muitas das vezes não são registrados pelos docentes nas suas falas, mas que traduzem uma finalidade para realização de um desejo pessoal e/ ou coletivo.

Há também professores que preferiram colorir sua presença e participação no WR com as tintas de um sentimento de gratidão e retribuição. Esse modelo de subjetivação parece estar sempre pronto a aparecer nas falas dos docentes que foram ouvidos na pesquisa.

---

<sup>16</sup> Significado atribuído pelo dicionário Aurélio.

Eu participo do curso para retribuir a ajuda que me deram um dia quando eu ainda era aluno... Por isso quero ajudar outras pessoas a alcançarem também a Universidade. (...) No final de ano você tem sempre uma gratificação, quando você lê numa lista de aprovados e encontra seus alunos.

(Ricardo, 2010)

Eu realmente gosto disso..., eu gosto de fazer trabalho voluntário. (...) Porque desde muito cedo achei que eu deveria retribuir a ajuda que eu tive no tempo de aluno de alguma forma.

(Sandro, 2010)

A constituição de uma identidade docente, afirmada constantemente pelos professores voluntários entrevistados por essa pesquisa permitiu-se constatar a projeção de uma essência sobre o que é ser professor, pressupondo, desse modo, uma natureza fixa e imutável com a qual procuravam mencionar e se identificar.

Hoje, depois de 25 anos em sala de aula, eu vejo que ser professor não é para qualquer um. Ser professor não é só chegar em sala de aula e apresentar um assunto que você conhece bem. Você pode conhecer bem o assunto, e não conseguir transmitir isso para os alunos, não conseguir envolver os alunos. O professor é quase um ator, está atuando numa espécie de palco e, ele tem que envolver aquela platéia para que consiga ter algum sucesso.

(Luciane, 2010)

Professor lá tem a missão, muito difícil e muito recompensadora também, que é de, realmente, transferir o aluno de uma realidade para outra. Tem que pegar o aluno e colocá-lo numa nova perspectiva. Você tem que mudar a perspectiva dele de ver as coisas.

(Pedro, 2010)

Apesar dessa profissão não ser muito valorizada nos dias atuais, ela é uma profissão diferenciada, pois você pode conquistar num universo de dois mil, três mil alunos, um ou dois. E se esses um ou dois alunos conseguiram alguma coisa na vida, conseguiram crescer e ajudar seus familiares, isso já valeu seus vinte, seus cinco, seus dois anos ou seis meses de profissão.

(Luis Cláudio, 2010)

Um professor deve ser um formador, tanto de conhecimento, no sentido de ensinar conteúdos para as pessoas, como também colaborar para fazer as pessoas melhores. Ser professor no pré-vestibular é um grande desafio, porque você precisa convencer o aluno que ele pode conseguir alguma coisa melhor.

(Ricardo, 2010)

Para esses docentes ser professor é fazer parte de um universo muito especial. Para eles, seguir os caminhos dessa profissão exige despojamento, coragem e espírito missionário. Acreditam, pois, terem recebido uma difícil missão, que é a educação de seus alunos. Para isso precisam convencer o aluno sobre aquilo que acreditam ser o correto, motivá-lo a todo o momento para que ele não desista do projeto, além de tentarem forjar um indivíduo melhor, mais solidário e imbuído de um potencial transformador.

Outra idéia muito recorrente é a da *vocação* para o magistério. Essa idéia transparece nos espaços de discussão interna, seja nas reuniões periódicas, seja nos encontros pedagógicos ou assembléias anuais promovidas pelo WR. A história da educação brasileira é marcada por uma necessidade de rotulação da identidade do professor associada ao seu caráter vocacional, vinculado ao princípio pelo qual para se tornar *mestre*, antes de tudo, precisaria além do conhecimento intelectual, ter vocação em ensinar, ou melhor, transmitir conhecimentos generalizados. Durante a pesquisa de campo foi possível verificar a permanência desses traços conservadores historicamente construídos.

Na reunião de planejamento ocorrida em fevereiro de 2009, foi realizada uma reflexão sobre a educação contemporânea, buscando-se analisar a inserção do WR, atuando na esfera local, no contexto das transformações globais de nossa época. Estiveram presentes nessa reunião vinte e dois docentes, que buscaram refletir sobre o seu papel e suas perspectivas no projeto. Numa dinâmica de grupo, os participantes deveriam listar alguns desafios para serem enfrentados ao longo do ano corrente. O grupo de professores estabeleceu como meta, entre outras: “sermos educadores e não apenas professores”.

Se aplicarmos o raciocínio de Hall (2000) e Silva (2007), discutidos anteriormente neste estudo, às falas dos professores que buscam afinidades com o ser educador, rejeitando serem identificados apenas como professores, percebemos o poder simbólico e persuasivo da linguagem na construção de suas subjetividades. Para estes indivíduos, a expressão *apenas professor* tende a atrair uma carga simbólica negativa, restritiva, com a qual o grupo não deseja se identificar. Isso deixa transparecer uma imagem do professor como aquele que é um ser acabado que está pronto e não sofre transformações. Em outras palavras, sugere uma identidade fixa, não fluida, do ser professor, o que, como vimos, é também uma das principais críticas dos autores citados.

Mais ainda, no tocante à demarcação de suas subjetividades a partir da noção de pertencimento ou não, de inclusão ou exclusão, o grupo deixa clara a sua percepção de que professor não é educador. Idealiza o ser educador como algo que transcende, que vai além das limitações que vêm no ser professor. Assim, buscam uma nova identidade como forma de afirmação e atribuição de um sentido para a sua formação e para a sua atuação profissional no WR. Também se pode inferir que os descentramentos de que nos fala Hall (2000), aqui relacionados à profissão

docente, produzem uma baixa-estima, uma crise do ser professor, levando o grupo a rejeitar essa identidade.

A posição do grupo de professores do WR revela uma reprodução do tradicional paradigma identitário e uma postura conservadora diante das perturbações de nosso tempo. Ao se darem conta do mal-estar provocado por essas mudanças, preferem abandonar uma identidade desgastada e socialmente construída no plano da linguagem, com referências em toda parte, do tipo: “não me seqüestre, sou professor” ou “professor é sofredor”, em vez de reinventá-la em outros moldes, conforme as demandas de nosso tempo. Ao invés disso, procuram se afirmar no espaço do WR como educadores, buscando uma outra identidade socialmente aceita e assinalando uma diferença (e por que não dizer rejeição) em relação ao ser professor, construindo um novo sentido, uma nova representação de poder, que também se encontra refém do mesmo paradigma identitário.

Assim, os professores do WR passam a produzir diferentes representações sobre o que é ser professor. Tendem, por isso, a construir um espaço para o desenvolvimento de tradicionais paradigmas identitários (com uma visão cristalizada do ser professor, da vocação, do ato de ensinar e de educar).

Voluntário, educador social, ator político, colaborador, militante ativista, professor-missionário, sofredor, sacerdote, altruísta, não importam os nomes, pois muitas foram às formas criados e mencionados pelos professores do WR no decorrer desta pesquisa. A constituição de uma identidade docente, afirmada a todo o instante por esses professores, evidencia a presença subjetiva de figuras reificadas do que é *ser professor*, tecidas ao longo do tempo, durante toda a escolarização desses indivíduos. Sentimento como os de gratidão, amizade, prazer em se estar junto, também ajudam a compor este quadro multi-identitário, assim como as aspirações reveladas na busca incessante pela transformação social, na necessidade de se obter uma experiência profissional como docente e, também no espírito de parceria, solidariedade e de companheirismo sincero e desinteressado.

Mas há também de se registrar o investimento que os docentes do curso fazem ao cultivar laços de amizade, pois inúmeros foram os exemplos constatados por esta pesquisa. Esses laços afetivos são muito importantes para o desenvolvimento do curso e torna-se verdadeiramente uma potência política no sentido enunciado por Pelbart e já discutido no capítulo 1. Embora muitos ainda prefiram negligenciar essa dimensão do político, rechaçando sua existência, há

também no curso indivíduos que já percebiam a força que essa afetividade representa. Essa relação singular, produzida pelo trabalho desses indivíduos no WR, cria férteis experiências derivadas de um vivência plural e de formas mais horizontais e autônomas de trabalho e atuação docente.

Os professores do WR tendem a desenvolver com isso uma maneira singular de trabalho que serve como apoio para a formação política dos próprios docentes ali presentes. Essas formas singulares de atuação docente observadas na pesquisa, convertidas na subjetividade desses indivíduos como uma espécie de força viva, vêm resultando na formação de um crescente número de docentes, que reivindicam cada vez mais o seu lugar na sociedade e mantêm viva, por mais de uma década, uma experiência privilegiada de educação popular.

#### 4 INOVAÇÕES PEDAGÓGICAS E FORMAÇÃO DOCENTE

Serão examinados neste capítulo as práticas e mecanismos que fazem do WR um espaço profícuo para mediações pedagógicas. Desta forma, serão avaliados: a gestão partilhada do curso, a autonomia apurada no trabalho voluntário, as possíveis tensões existentes no grupo, assim como normas e políticas que contribuem para um maior envolvimento e aprimoramento do docente em formação. Também será averiguada a existência ou não de inovações pedagógicas no curso, que contribuam de algum modo para a formação docente, construídas a partir da atuação desses indivíduos no curso.

Como já foi demonstrada neste estudo, a maior parcela da equipe de professores que atuam no WR não passou pelas instâncias formais de ensino e também pelo curso de formação de professores, haja vista que essa equipe é composta basicamente de ex-alunos que chegaram às universidades e decidiram continuar no curso por afinidade ao projeto e às pessoas que lá se encontram (conforme abordado no capítulo anterior). Ainda dentre aqueles que passaram pelos cursos de graduação, existem alguns indivíduos que não cursaram as licenciaturas, ou não são professores por formação, faltando-lhes uma compreensão técnica e teórica do campo pedagógico.

Os docentes do WR atuam em regime de voluntariado e desenvolvem afazeres muito particulares no curso que garantem, de algum modo, certa autonomia pedagógica em seu trabalho docente, não havendo qualquer compromisso ou filiação explícita à determinada abordagem ou corrente pedagógica. Isso possibilita que cada professor no curso possa desenvolver sua prática pedagógica, sua metodologia de ensino, suas atividades, enfim, sua maneira particular de dar aula. Quando indagados a esse respeito, demonstram um certo desinteresse e até indiferença, parecendo, à primeira vista, se guiarem por algum método intuitivo.

De forma geral, eu não tenho nenhuma abordagem, não. Eu me pauto muito pelo que eu acho que é válido..., pelo que eu vejo que vai cair nas provas também. E também pelo que eu acho que é interessante. Eu não tenho nenhuma linha pedagógica não.

(Gisele, 2010)

Não sigo nenhuma metodologia. Procuo a todo o instante ser espontânea em sala de aula. Apenas trabalho os textos e os vocabulários, instrumentalizando os alunos para as provas que irão passar.

(Luciane, 2010)

O que eu faço no pré-vestibular, infelizmente, é se adequar ao que se tem, que é a prova do vestibular. E a prova do vestibular, nos últimos anos, tem sido aquela coisa voltada para interdisciplinaridade, aquela contextualidade. E a gente vai se adaptando a isso.

(Pedro, 2010)

Para esses docentes, somente a boa vontade e o desejo em atuar no curso supririam sua pouca experiência em sala de aula e, sobretudo, afastariam a necessidade do desenvolvimento de competências e habilidades para ensinar. Entretanto, ao atuarem no curso como professores, esses indivíduos tendem a reproduzir tudo aquilo que vivenciaram quando eram alunos. Passam a incorporar um tipo de representação do que é ser professor, caracterizado por aquele sujeito que se posiciona à frente dos alunos, escreve no quadro e repassa informações para os alunos, imagem esta que foi construída ao longo de toda a sua vida escolar. (SOBREIRA, 2008).

Essas idéias levaram essa pesquisa a presumir que uma vez estabelecidos na posição de professores, esses indivíduos tendem até mesmo a reproduzir todos os condicionamentos pretéritos que eles puderam armazenar internamente. A autorreflexão, que o docente faz (ou deixa de fazer), pode ajudá-lo a produzir conhecimentos livres desses condicionamentos pretéritos. Por outro lado, se esses professores nunca pararem para refletir sobre isso, nunca também poderão forjar conhecimentos verdadeiramente livres e autônomos. Ao contrário, ao afirmarem que não utilizam nenhuma “linha pedagógica”, ou que tendem a se “adequar ao que se tem”, esses docentes acabam, quase sempre, tornando-se reféns dos conteúdos enunciados pelos programas dos vestibulares.

Pelo fato de a equipe de professores do curso ser bastante heterogênea, torna-se possível ainda verificar opiniões distintas sobre uma mesma apropriação. A chamada pedagogia freiriana, por exemplo, é vista de modo adverso por professores desse mesmo grupo. Há indivíduos que se dizem comprometidos com a efetivação de uma prática pedagógica libertadora, enquanto outros tendem a opor-se a essa perspectiva.

Tenho um princípio de reflexão que é o de Paulo Freire, que é o da educação libertadora. Acredito que quando uma pessoa se sente livre, sem amarras, ela está mais própria a aprender e a encarar os desafios e pegadinhas do vestibular.

(Bruno, 2010)

Procuro utilizar a perspectiva da educação bancária.. .aquela mesma, que o Paulo Freire combate, a boa, a tradicional. Você memorizar, você guardar, você trabalhar em cima dos conteúdos. Lógico que eu não estou dizendo que eu quero a volta da palmatória, do grão de milho, ou coisa parecida. Não é nada disso! Acho, simplesmente, que a escola tem uma função e você tem que saber para que ela serve. A escola deve se preocupar em fazer o essencial, o básico..., pois hoje ela está perdendo seu objeto.

(André, 2010)

Embora flagrantemente contrárias, as opiniões acima registradas tendem a revelar uma certa indiferença dos docentes do curso à dimensão pedagógica, pois nem todos os indivíduos envolvidos no WR vêm na autorreflexão sobre sua prática de ensino uma preocupação imprescindível e central para o andamento do projeto. Há de se considerar ainda que a autonomia decisória vivenciada por esses professores no exercício de seu trabalho, embora alimente nesses indivíduos o desejo de atuar no projeto, proporciona também comportamentos e atitudes variados em relação à autorreflexão docente.

Quando confrontados com a afirmação presente no último depoimento, que enfatiza o domínio de conteúdo pelo professor e defende a utilização da “perspectiva da educação bancária”, os docentes entrevistados pela pesquisa tenderam a produzir um discurso contrário a essa postura metodológica, ao mesmo tempo em que afirmaram o compromisso do curso com a ênfase de um ensino mais progressista, preocupado com a valorização da aprendizagem aluno. Tendem também a suavizar esse dilema, buscando justificar o destaque que alguns professores dão aos conteúdos, em razão da necessidade do curso em preparar seus alunos para o vestibular.

Os professores do pré se incomodam com a vinculação da figura do professor como aquele que passa conteúdo por considerarem esse modelo de professor ultrapassado. Mas acabam não tendo coragem de mudar essa postura em função da necessidade do trabalho, que é a preparação dos alunos para a prova do vestibular.

(Sandro, 2010)

Pelos tempos de aula serem muito curtos e o programa do vestibular ser muito extenso, os professores acabam naturalmente priorizando a preparação para o vestibular. Mas, eu acho assim..., se você não conseguir fazer com que o aluno construa o conhecimento em sua mente e perca o medo pela matemática, por exemplo, de nada vai adiantar você correr com a matéria..., você priorizar os conteúdos, porque não vai conseguir obter êxito.

(Luis Cláudio, 2010)

As opiniões dos docentes, que responderam ao questionário, mantiveram-se bem divididas quando o assunto em questão era a atuação destes indivíduos como professores no WR. Esses docentes tenderam a valorizar, ao lado de uma repetição do modelo conservador de ensino, baseada na idéia do professor como aquele que tem amplo domínio do conteúdo a ser ensinado, uma visão do professor que atua politicamente, problematizando a educação e buscando refletir sobre a sua prática.

**TABELA V**  
**Percepção dos docentes sobre sua atuação no curso**

<b>Como deve ser a atuação de um professor no WR?</b>	<b>atuais docentes</b>	<b>ex-docentes</b>	<b>Total</b>
<b>como um ator político que problematiza a educação, buscando o porquê e o para quê do ato educativo</b>	<b>02</b>	<b>08</b>	<b>10</b>
<b>com amplo domínio da matéria que ensina, habilidade para transmitir conteúdos e dominar a turma.</b>	<b>08</b>	<b>02</b>	<b>10</b>
<b>como um profissional humano, social e político, que toma partido e não é omissos, neutro.</b>	<b>03</b>	<b>02</b>	<b>05</b>
<b>como um gestor: gestor de conhecimento, gestor de conflitos, gestor de projetos, gestor de sonhos</b>	<b>04</b>	<b>01</b>	<b>03</b>
<b>como um conhecedor e transmissor de conhecimentos, executor de rotinas</b>	<b>02</b>	<b>0</b>	<b>02</b>
<b>outra maneira</b>	<b>02</b>	<b>01</b>	<b>02</b>

Fonte: elaboração própria

As duas tendências observadas na tabela acima, parecem refletir bem o tensionamento crucial que existe no WR que é a tentativa de convergência entre duas intenções marcadamente distintas: a necessidade de preparação para o vestibular e a politização do aluno. Para um dos professores ouvidos na entrevista, esse dilema é resolvido no curso através da disciplina de Cidadania e Cultura.

Eu penso que os colegas levam para a sala de aula, pelo menos a maioria, o terror que é o vestibular. Até hoje o vestibular sobrevive sob a fachada do terror. Pois é difícil, têm que ralar, estudar muito...Até mesmo algumas escolas particulares não tem mais o terceiro ano, mas um pré-vestibular no lugar. E isso ajuda a criar a mística da dificuldade que é entrar numa universidade pública de qualidade. Então, o professor do curso leva isso para dentro da sala de aula. Mas, o professor sabe que na disciplina de cidadania a gente tem o outro lado, que é forte... que é uma hora de aula, até maior que o tempo de sua aula. Então, o professor vai à aula de cidadania e também ajuda a construir essa outra abordagem, que não é enfatizada

na sua aula. Eu também não posso ignorar que o aluno quando se inscreve no curso, ele quer se preparar para o vestibular e passar para a universidade. O professor quer dar o máximo dele para que o aluno atinja esse objetivo.

(Bruno, 2010)

Como vimos, o estabelecimento de “uma outra abordagem” possível, livre de uma perspectiva metodológica tradicional de ensino, passaria efetivamente no WR pela participação dos docentes nas aulas de Cidadania e Cultura. Nessas aulas os docentes poderiam se sentir despidos do fardo que carregam em suas disciplinas, pois essas aulas procuram fugir das amarras que representam os conteúdos disciplinares e das práticas desenvolvidas para o adestramento do aluno ao vestibular, assumindo, muitas vezes, diferentes formatos e denominações, podendo inclusive permitir aos docentes envolvidos na sua execução a elaboração de outras iniciativas e possibilidades pedagógicas que tendam a erigir um modelo de devir e de heterogeneidade que se oponha ao estático, ao eterno, ao idêntico, ao constante, nos moldes propostos por Deleuze & Guattari (2008).

Alguns docentes também reconhecem a importância das aulas de Cidadania e Cultura para o sucesso do curso, conferindo a essa disciplina parte valiosa das inovações criadas pela equipe docente do WR. Crêem, todavia, que existam no curso, além do espaço dessa disciplina, outros ambientes onde também se desenvolva uma perspectiva de ensino diferenciada e, por isso mais progressista.

O ensino do tipo construtivista e politizado ocorre a todo o instante no pré. Os professores também trabalham essa perspectiva dentro de sala de aula. Os professores de história e geografia o fazem muito mais do que os professores de matemática e física. Mas as aulas de cidadania são o lugar onde essa perspectiva pedagógica é dada com maior ênfase.

(Ricardo, 2010)

Não tem como negar que a aula de cidadania é o momento desse tipo de ação. Não tenho dúvidas disso. Agora, não é correto também dizer que ela só ocorre nesse momento. Uma visão mais contextualizada de ensino está presente o tempo todo no curso. Está presente no convívio, está presente no próprio debate. Está presente o tempo todo nas aulas de história, nas aulas de geografia. Eu acho que essa questão não se restringe, no projeto, à aula de cidadania. Existem outros momentos... Principalmente, eu diria, os momentos fora da aula de cidadania, seria o convívio mesmo dentro do projeto e outras ações que o curso desenvolve, como a caminhada ecológica ou as aulas temáticas,... tem uma série de outras atividades que a gente incute neste sentido.

(Pedro, 2010)

As opiniões acima expostas foram dirigidas por dois docentes que atuam no curso como professores de física e química respectivamente. É curioso perceber que embora esses indivíduos defendam uma ênfase “contextualizada de ensino”, e uma

perspectiva “construtivista” ou, até mesmo a politização de seus alunos, eles passem a atribuir às disciplinas de história e geografia, e não às disciplinas que lecionam, o lugar privilegiado onde se trabalha uma forma de ensino mais progressista. Mais curioso ainda foi a manifestação por parte dos dois professores de história entrevistados por esta pesquisa de que fora das aulas de Cidadania e Cultura tende a ocorrer no curso a reprodução de uma perspectiva tradicional de ensino, centrada ainda no professor e nos conteúdos disciplinares, embora apenas um só docente tenha se auto-proclamado bancário. O último depoimento, entretanto, aponta o convívio e o relacionamento entre as pessoas do curso, além de ações desenvolvidas pelo WR como a caminhada ecológica e as aulas temáticas, como importantes espaços onde também se desenvolve, ao lado das aulas de Cidadania e Cultura, uma experiência de ensino mais plural e inclusiva.

**TABELA VI**  
**Opinião dos docentes sobre o ensino e aprendizagem no WR<sup>17</sup>**

<b>Ênfase metodológica percebida</b>	<b>atuais docentes</b>	<b>ex-docentes</b>	<b>Total</b>
<b>No ensino contextualizado e na cidadania</b>	<b>09</b>	<b>06</b>	<b>15</b>
<b>No docente</b>	<b>02</b>	<b>07</b>	<b>09</b>
<b>No desenvolvimento interpessoal</b>	<b>02</b>	<b>03</b>	<b>05</b>
<b>No ensino construtivista e ativo</b>	<b>02</b>	<b>01</b>	<b>03</b>
<b>Na competitividade e no êxito na prova</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>

Fonte: elaboração própria

Como se pode observar na Tabela VI, a maior parte dos indivíduos que participaram da pesquisa sustentam em suas respostas o argumento de que os professores do WR desenvolvam junto aos seus alunos um ensino contextualizado e focado na cidadania. No entanto, a concepção didática mais conservadora, baseada no ensino centrado no docente, está presente no curso na opinião de nove docentes do total que participaram da pesquisa e desponta em primeiro lugar na preferência

<sup>17</sup> Os docentes que participaram da pesquisa puderam utilizar, no corpo do questionário, uma sistematização das principais escolas e correntes pedagógicas elaborada por Carvalho (2006), com base na obra de Mizukami (1991). Essa sistematização foi inicialmente utilizada pelo autor em sua pesquisa sobre os cursos pré-vestibulares comunitários e seus condicionantes pedagógicos.

dos ex-docentes. Por outro lado, a concepção de ensino baseado na competitividade não foi assinalada por nenhum docente, apesar do WR ser um curso pré-vestibular que almeja a preparação de seus alunos para as provas dos vestibulares.

Embora não tenham admitido desenvolver um ensino baseado na competitividade e no êxito na prova (conforme Tabela VI), os docentes manifestaram opiniões bem distintas quando questionados sobre seu cotidiano em sala de aula. Doze docentes afirmaram que a preparação dos alunos para o vestibular era a dimensão mais importante e valorizada nas suas aulas.

**TABELA VII**  
**Compreensão dos docentes sobre suas aulas**

<b>O que suas aulas procuram valorizar?</b>	<b>atuais docentes</b>	<b>ex-docentes</b>	<b>Total</b>
<b>a preparação dos alunos para as provas do vestibular</b>	<b>9</b>	<b>3</b>	<b>12</b>
<b>o processo de construção de conhecimento pelo aluno</b>	<b>6</b>	<b>3</b>	<b>9</b>
<b>a formação cidadã do aluno</b>	<b>2</b>	<b>6</b>	<b>8</b>
<b>as experiências dos alunos, manifestadas em seus comentários durante a aula</b>	<b>4</b>	<b>1</b>	<b>5</b>
<b>a motivação dos alunos</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>3</b>
<b>a capacidade autodidata do aluno</b>	<b>1</b>	<b>0</b>	<b>1</b>

Fonte: elaboração própria

Nota-se que a preocupação pela formação cidadã do aluno é a opinião que prevalece entre os ex-docentes do curso, pois, como vimos no capítulo anterior, os antigos “mestres” do WR possuem uma propensão maior em afirmar convicções políticas e a legitimar sua atuação pela necessidade em formar alunos críticos que passem a buscar a transformação social. Já a perspectiva que procura valorizar as experiências trazidas pelos alunos foi assinalada por apenas cinco indivíduos, embora tenha sido expressivamente defendida pelos professores argüidos nas entrevistas.

Busco apresentar os conteúdos associando-os e aproximando-os sempre da vida concreta dos alunos. Para isso, um importante (e simples) procedimento é ouvir o que os alunos têm a dizer sobre aquelas questões em discussão e desta maneira ir construindo alguma forma de compreensão destas mesmas questões.

(Ricardo, 2010)

Procuro contextualizar os conteúdos com exemplos e situações trazidas à sala de aula pelos alunos. Procuro abranger o campo de percepção dos alunos e proporcionar aos mesmos um incremento de sua capacidade de entender e se inter-relacionar com o meio social.

(Pedro, 2010)

Através de exemplos concretos relacionados ao cotidiano dos alunos busco tornar um conhecimento, num primeiro momento abstrato, em algo mais próximo ao aluno, algo em que o aluno possa ter uma identificação imediata. Para isso, parto do micro (seu cotidiano, sua realidade, coisas que despertem uma identificação imediata, podem ser hábitos, condutas, acontecimentos), passo para o macro (uma problematização mais geral sobre a sociedade) e volto ao micro (os reflexos concretos dos acontecimentos em sua vida cotidiana, em seu lugar social). Acredito que dessa forma o aluno se vê como sujeito da história, percebe que ele também faz parte dessa história contada nos livros, que os acontecimentos narrados e interpretados têm a ver com ele, com sua condição social, com sua realidade.

(Gisele, 2010)

Como vimos, os professores envolvidos no curso defendem, grosso modo, que o WR procure não somente ensinar conteúdos pertinentes ao vestibular, mas avançar em uma perspectiva crítica e emancipatória de formação política em uma dimensão cidadã. Porém, nenhum desses indivíduos negligencia o papel fundamental que o vestibular possui para o desenvolvimento de suas ações pedagógicas no curso, funcionando como uma espécie de barreira que pode interferir, ou mesmo impedir, a espontânea manifestação das qualidades e potencialidades dos alunos.

Esses docentes definem assim o vestibular:

O vestibular não é a melhor forma de avaliar o aluno. Talvez a melhor forma fosse através de um processo continuado, por todo o ensino médio. Avaliar o aluno através de uma prova, num único dia, ou em dois dias seguidos, não quer dizer nada. O novo formato que o vestibular está tomando não me agrada, de forma nenhuma,... pois está se priorizando mais a resistência do aluno e, não o conteúdo. Está última prova do Enem foi extremamente falha, cansativa..., pois botar 180 questões e uma redação em dois dias seguidos, você não prova o conhecimento do aluno. Você prova somente se o aluno é resistente ou não..., você prova se o aluno tem paciência ou não. A forma antiga já não era boa, mas essa nova é ainda menos eficaz... Eles estão conseguindo piorar a forma de avaliação.

(Ricardo, 2010)

Eu acho que o vestibular está muito voltado para quem consegue se preparar. O vestibular por si só, eu não gosto muito não. Eu acho que é muito voltado, justamente para isso, para as pessoas que acabam se preparando para fazer a prova, não dá brechas para as pessoas que, por um acaso, não conseguem entrar num pré-vestibular e fazer uma preparação específica.

(Gisele, 2010)

O vestibular é um processo injusto. O vestibular na maioria das vezes não quer dizer muita coisa, ele é momento. A pessoa pode ter estudado o ano todo, e quando chega no momento da prova do vestibular ela não se sai bem, acaba com o trabalho do ano todo. Acredito que além da boa preparação, ela precisa da concentração, pois, se ela não estiver concentrada, se ela não estiver num estado emocional adequado para fazer uma boa prova, a preparação toda para o vestibular não vale de nada. Assim, o vestibular não avalia somente se o candidato sabe ou não os conteúdos, pois muita gente boa acaba ficando de fora do processo.

(Luis Cláudio, 2010)

Acredito que o vestibular vem apresentando até uma evolução nos últimos anos. Acho que ele tem melhorado, em relação ao que ele era há 10, 15 anos atrás. O processo de seleção tem sido mais completo, tem conseguido buscar um tipo de aluno mais atinado com o mundo. Não tem valorizado tanto dos conteúdos formais. Mas, aquele velho sonho de um dia o pré-vestibular acabar por que os alunos não precisam mais do vestibular, está muito longe ainda. O vestibular ainda está muito desconexo daquilo que se pratica em escolas públicas. Do que eu tenho visto hoje, dos alunos que entram no pré, ainda está muito distante, pois a preparação dos alunos para o vestibular não existe...O vestibular continua aprovando o cara que tem mais bagagem...Tem tentado mudar, tem procurado valorizar a lógica o raciocínio..., mas, ele ainda está muito focado em cima dos conteúdos. No passado era só o conteúdo. Hoje são os conteúdos e mais essa questão do raciocínio.

(Pedro, 2010)

De uma maneira geral observa-se nas falas desses docentes uma crítica incisiva ao vestibular, pois para estes o vestibular é um processo de seleção “injusto” e ainda “muito desconexo daquilo que se pratica em escolas públicas”. Alguns insistem na idéia de que esses exames são cansativos e acabam favorecendo apenas aqueles indivíduos que conseguem ter mais tranquilidade, bom senso e, principalmente, treinamento para as provas. Por outro lado, parecem ainda defender um formato de vestibular conservador, demarcado pela valorização excessiva de conteúdos escolares. Somente a última fala destacada parece tecer crítica a essa perspectiva conteudista de ensino. Dessa forma vemos os professores do WR, se não todos, pelo menos uma boa parcela deles, presos a uma concepção de ensino tradicional e antiquada, que reflete, em última instância, um saber pré-existente, forjado ao longo de sua trajetória pessoal e escolar e reproduzido em sala de aula quando tem de atuar como docente.

Vemos também que para a maioria dos professores que responderam ao questionário, o WR tem sido um espaço adequado para o desenvolvimento de sua aprendizagem em sala de aula, contribuindo por isso, para a formação docente.

**TABELA VIII**  
**A importância do WR na formação docente**

<b>o curso é um laboratório de aprendizagem e de formação profissional</b>	<b>Total</b>
<b>Concordo totalmente</b>	<b>14</b>
<b>Concordo</b>	<b>17</b>
<b>Não concordo veementemente</b>	<b>0</b>
<b>Não concordo</b>	<b>0</b>
<b>Indiferente</b>	<b>1</b>

Fonte: elaboração própria

A idéia que os professores têm sobre a formação que recebem do curso pode ser mais bem explorada nas entrevistas feitas por esta pesquisa. Nelas, os docentes registraram a ajuda e orientação que tiveram por parte dos colegas mais experientes durante sua iniciação em sala de aula, além de afirmarem os ganhos obtidos para suas carreiras como professores a partir de sua atuação no curso.

Como eu não fiz um curso voltado para a área de licenciatura, eu tive, no começo, algum tipo de dificuldade em atuar no pré como professor. Por conta disso, eu comecei a dar aulas extras no curso para os alunos que quisessem ter uma aula de revisão, enquanto que os outros professores do pré, os outros professores realmente formados, com licenciatura na área de educação, observavam essas aulas e davam dicas..., davam conselhos, ensinavam algumas técnicas..., enfim, davam a orientação necessária para meu aprimoramento nas próximas aulas. Assim, acho que o pré contribuiu para minha formação. Essas aulas também me deram mais experiência.

(Ricardo, 2010)

A cada ano que passa a gente tem novas experiências, e hoje eu sou uma professora no pré-vestibular muito melhor do que eu fui em 2004. Então, é por isso que o curso vem me ajudando. Vem me ajudando porque eu tenho contato com outros colegas. Porque eu dou a liberdade para dizerem para mim: olha, não é por aí; acho que é melhor fazer assim, faz assado...

(Waleska, 2010)

Quando perguntados sobre as possíveis inovações pedagógicas que eventualmente tenham produzido no curso no exercício de seu trabalho, os docentes ouvidos nas entrevistas tendem a descrever situações ainda muito particulares oriundas de seu universo em sala de aula.

Como eu não sou professora de verdade, de formação, eu tenho características próprias de dar minhas aulas. Eu tento atuar sempre de forma mais engraçada, criando situações lúdicas e divertidas para os alunos. (...) Também, eu divido a

turma da sala em grupos, faço perguntas, ando entre eles, sento no meio deles... Então, é assim que eu atuo como professora.

(Waleska, 2010)

Tenho utilizado ferramentas interessantes que é o uso da multimídia: computadores, mídias diversas, *data-show*... Utilizamos no curso também a Internet. Nossas listas de exercícios são passadas para os alunos através de e-mail, também por meio de redes sociais. Então, não quero considerar uma inovação do curso, pois o pré não foi o primeiro a fazer isso, mas considero que o pré está na dianteira, utilizando essas novas tecnologias para ajudar o aprendizado do aluno.

(Ricardo, 2010)

Eu passo a questão para os alunos, como todo mundo faz, mas na hora de corrigi-la eu obrigo toda turma a corrigir junto comigo. O aluno que não fez é obrigado a fazer neste instante.

(Sandro, 2010)

Acho que o curso trabalhou coisas bem legais.. É impossível não lembrar das nossas aulas de eixo temático, da aula que a gente reunia professores de várias disciplinas, onde a aula se tornava quase um debate sobre um tema, sobre vários aspectos desse tema, sobre diferentes pontos de vista. Eu queria muito ter tido a experiência de ter sido aluno de uma aula dessas, que eu nunca fui. Só fui professor desse tipo de aula.

(Pedro, 2010)

Muitas foram as *receitas* para uma boa aula registradas por esta pesquisa por meio das entrevistas. Aulas interdisciplinares, “situações lúdicas”, “uso da multimídia”, correção de exercícios junto com o professor, foram algumas dessas fórmulas utilizadas pelos docentes do curso para ensinar os conteúdos, ou mesmo prender a atenção do aluno em sala de aula. Entretanto, há outras *inovações*, que esses indivíduos identificaram com fundamentais para sua formação como professores.

O curso permitiu também uma vivência diferente. É diferente do que você estar trabalhando numa escola, pois ali é um projeto popular e você tem uma relação diferenciada com os colegas, não tem patrão para obedecer, todos dão opinião, todos participam da elaboração do programa, de horários, da montagem das turmas. Então, é uma experiência democrática única.

(Luciane, 2010)

A “vivência diferente” registrada nesta última fala é bastante significativa para esta pesquisa, pois para a docente em questão a estrutura e a gestão do curso colaboraram decisivamente para a sua formação como professora. A experiência acumulada em serviço pode-lhe prover importantes competências e habilidades que dificilmente seriam vivenciadas num curso de formação ou numa estrutura formal de ensino. Para essa professora, atuar num projeto como esse, de cunho popular e comunitário, orientado por princípios de participação horizontal e democracia,

garantiu-lhe uma condição muito especial a sua formação como docente. Assim, sua passagem pelo curso significou, de alguma maneira, o aprendizado de uma forma singular e diferenciada de ser professora.

Formalmente, os docentes participantes do WR vêem o espaço do projeto não somente como um curso pré-vestibular, mas como uma espécie de movimento social que garante, dentre outras coisas, uma vivência plural a seus participantes. Aliás, todos os indivíduos entrevistados na pesquisa corroboraram de alguma forma com esta visão.

Eu acho que o pré é um movimento, e muito mais um movimento do que um curso. Aliás, conforme eu fui vivenciando o pré, trabalhando no pré eu aprendi que o pré não era só um curso. Muitas vezes eu mesmo defendi isso lá, que a gente não estava ali, única e exclusivamente, para aprovar pessoas para a universidade pública, tinha um valor muito maior. Eu acho que o curso sempre procurou atingir esse objetivo.

(Pedro, 2010)

Eu vejo o pré-vestibular como uma comunidade, efetivamente. Até por conta da interação das pessoas, dos professores e alunos, das relações de amizade estabelecidas lá. Eu costumo pensar que curso é uma palavra muito distante, é aquela coisa de estudar. O pré funciona mesmo para mim como uma comunidade, como uma coisa comunitária mesmo. Uma coisa onde todo mundo ajuda, onde todos são companheiros e muito unidos.

(Gisele, 2010)

Eu acredito mais que o pré é um movimento social, porque além das relações que nos temos com o próprio contexto do vestibular, tem aquela coisa do relacionamento entre as pessoas, da amizade. Por isso, não é só um curso, é um movimento.

(Luis Cláudio, 2010)

Como vimos, há uma clara referência ao princípio afetivo, manifestado nas opiniões relatadas acima e pela existência de relações de amizade, união e companheirismo no WR. Para esses docentes não há dúvidas de que o curso se organize e desenvolva-se também com o intuito de propiciar aos indivíduos participantes deste movimento, ou comunidade, uma vivência fraterna e solidária que assegure a seus membros a possibilidade de vocalizarem suas demandas e desejos por um mundo mais igualitário.

Internamente o “movimento” toma um caminho que busca estabelecer a democracia direta entre todos os participantes, sejam estudantes ou professores, dividindo responsabilidades, envolvendo a todos nas decisões e procurando evitar a formação de lideranças autoritárias dentro do grupo. Os sujeitos entrevistados nesta pesquisa tendem a confirmar o modelo de gestão participativa anunciado pelo curso.

O pré é democrático pela participação dos professores. Bem, eu nunca trabalhei em uma escola, então eu não sei direito como funciona a tomada de decisões, mas pelo que me falam, isso não ocorre em todos os lugares. Essa coisa de sentar, e todo mundo decidir, todo mundo opinar, todo mundo ter a chance de dizer o que acha e ser ouvido efetivamente, é muito especial. E também por ouvir os próprios alunos. Você prestar atenção e considerar efetivamente o que eles querem, a opinião deles. Isso para mim é uma coisa que eu não vejo em nenhum lugar.

(Gisele, 2010)

Quando a gente se reúne para discutir, o espaço é aberto para todos darem sua opinião. Tem gente que fala mais, tem gente que fala menos, mas todo mundo participa de alguma forma, porque a gente só fecha alguma coisa mediante a alguma votação, onde a gente levanta a mão e decide sobre alguma coisa. Quando a gente está na reunião tem sempre uma pessoa responsável para fazer a anotação das decisões e passar para todo mundo por e-mail. Quando a gente não vai à reunião, a gente fica sabendo por esse relatório que vem por e-mail para a gente.

(Waleska, 2010)

O espaço era democrático porque não havia uma hierarquização, pelo menos não tão definida, entre quem tava coordenando e quem era, vamos chamar assim, apenas professor. Claro que todos no grupo reconheciam as lideranças, mas não havia aquela coisa tão demarcada... Todo mundo discutia, todo mundo pontuava.

(André, 2010)

As decisões são sempre tomadas em conjunto, sempre se ouviu a opinião de todo mundo do curso. Há preocupação em informar a quem não pôde comparecer a reunião, ou fazer ata de reunião das decisões tomadas. Isso tudo foram aprendizados que eu tive muito no pré. Na época que eu comecei a fazer o pré eu comecei a ter uma noção melhor desse tipo de organização. Eu participei depois de sindicato e, essa vivência no pré foi bem legal para entender melhor esse processo decisório. Nos ambientes em que eu estive, em que eu participei, onde a gente tinha oportunidade de tomar a decisão dessa forma, o pré-vestibular sem dúvida foi a mais democrática.

(Sandro, 2010)

Em substituição a uma coordenação única, existem no WR pelo menos sete coordenações (comunicação interna e horários, finanças, formação pedagógica, xerox, simulados e eventos), abertas à participação de qualquer membro do grupo e de caráter não hierárquico. As decisões relativas às diretrizes político pedagógicas e as decisões administrativas mais relevantes são tomadas coletivamente em reuniões gerais, que tendem a ocorrer mensalmente, enquanto que as decisões relacionadas à rotina do curso são tomadas no nível dos grupos de coordenação, de maneira geral, em seus encontros semanais. As reuniões gerais caracterizam-se como assembleias gerais, em que todos os integrantes do projeto têm o direito de participar e de se posicionar, votando nas propostas mais eficazes à tomada de decisão. Assim, todas as ações gerais do projeto dependem de um processo democrático de discussão e decisão e, seus participantes tendem a assumir as responsabilidades decorrentes desse processo.

Como se pode perceber, a busca pela autogestão é constante no curso, pois há oportunidade para que todos os docentes se envolvam e ajudem a decidir o rumo do projeto. Há, por exemplo, docentes que se sentem mais bem aproveitados atuando fora da sala de aula, assumindo responsabilidades junto a uma dessas coordenações, conforme podemos constatar no depoimento a seguir:

Do ano de 2002 a 2007 invariavelmente eu estava assumindo a coordenação do curso e dando aulas de química. Eu sempre me senti melhor atuando na coordenação, pois acho que foi lá que eu contribuí melhor para o pré, mas, nesses anos todos eu também dei aulas de química. (...) Na coordenação, nos primeiros anos, eu fui responsável pela parte financeira do curso. Às vezes eu penso que, lembrando da minha trajetória no curso,... Às vezes a gente pensa assim: poxa, ou as pessoas eram muito inocentes ou confiam muito em você, pois logo sem te conhecer direito você já tinha a responsabilidade de mexer com todo o dinheiro do projeto e gerencia a parte financeira, que sempre foi o calcanhar de Aquiles do pré. Agora, o dinheiro não era muito vultuoso assim. Se bem que para a época, nas condições que eu estava, a quantia movimentada fazia alguma diferença. Não vou dizer que não faria, porque faria. Bom, uma coisa legal, e ao mesmo tempo, não sei se desvaloriza o que eu fazia, mas eu percebia que, com ou sem dinheiro o projeto ia para frente. Com dinheiro era melhor, mas sem dinheiro o curso não parava pela falta dele. O que realmente importava era a dedicação das pessoas.

(Pedro, 2010)

Porém, há ainda indivíduos que observam que a participação dos docentes no curso vem deteriorando-se com o passar do tempo.

Acho que todos participam das decisões. Mesmo quando o cara não fala nada ele está participando. Ele tem liberdade. Agora, essa questão é relativa. Liberdade para se falar tem, mas nem todos falam, ou não querem mostrar sua opinião. Assim com a discussão política no curso, a participação dos voluntários está hoje muito limitada. A galera hoje participa menos das decisões do curso. Não se consegue mais avançar tanto, como no passado, pois as reuniões de hoje estão mais esvaziadas. Hoje tem mais voluntários do que militantes. No passado eram mais militantes do que voluntários. O projeto precisa se adaptar a essa nova realidade

(Bruno, 2010)

No início nós nos encontrávamos mais, discutíamos mais as coisas. (...) Depois, as reuniões foram ficando mais mecânicas, mais técnicas e práticas, voltadas somente para o lado pedagógico. De repente, eu acho que isso foi levando o curso para um outro lado. Ficou apenas um curso para que as pessoas pudessem alcançar o objetivo de passar para a universidade.

(Luciane, 2010)

É importante elucidar que essas opiniões são proferidas exatamente por dois professores que estiveram presentes na fundação do curso. Embora possa ser observada nesses depoimentos uma certa nostalgia, as duas opiniões transcritas acima também permitem constatar a estreita ligação que esses sujeitos estabelecem entre a dimensão política e a hipotética inconsistente participação dos atuais professores do WR nas decisões do curso. O reduzido número de reuniões formais e

a contenção do discurso político por parte dos atuais professores, além da tendência atual de se incrementar a discussão sobre os métodos de ensino e a reflexão sobre a prática docente, parecem figurar para esses indivíduos como uma espécie de alienação política e retrocesso do movimento. Essas opiniões corroboram de alguma maneira, para uma melhor compreensão de uma questão já apontada neste estudo: a boa vontade, o desejo em atuar num curso como o WR e o intuito político poderiam suprir a necessidade do desenvolvimento de competências e habilidades para a preparação de uma boa aula e a escolha de uma concepção mais heterogênea de ensino.

Ainda que os professores do curso participem efetivamente dos processos decisórios no WR, deve-se considerar também nesta análise que o corpo discente não usufrui, na mesma intensidade, desses benefícios. De fato os alunos têm uma participação ínfima quando o assunto se refere à tomada de decisões. Embora o curso se empenhe em promover a participação de todos, há um consenso entre os indivíduos entrevistados na pesquisa de que o curso tem atribuído um papel relativamente pequeno a seus alunos.

O processo decisório é feito de modo democrático e feito pela maioria de votos. Cada um dá a sua opinião e, ao final, a opinião que tiver o maior número de votos é aceita. Algumas sugestões dos alunos são levadas para as reuniões e discutidas. Alguns alunos fazem reclamações, pedidos, sugestões... Então, os alunos não participam diretamente das decisões, mas indiretamente, pois os alunos fazem sugestões, mas não decidem.. Eles colaboram com a limpeza e a conservação do espaço físico do pré-vestibular.

(Ricardo, 2010)

Uma coisa legal era a questão de você mobilizar os alunos para fazer as faxinas nas salas, justamente para poder ter aquele caráter de que todos participavam. Agora, quando eu falo de participação plenamente democrática, eu estou falando do ponto de vista de professores. Nas decisões do curso, aí já nem tanto, pois os alunos não participavam tanto assim. Mas também não havia tanta iniciativa da parte deles. Os alunos estavam lá para receberem mesmo. Por mais que se falasse, não havia iniciativa tão forte deles, assim..., de eles proporem idéias.

(André, 2010)

Seja como for, é interessante verificar que muitos dos atuais docentes do WR foram ex-alunos do curso e que, imbuídos por esta vivência, resolveram continuar no pré-vestibular atuando inicialmente como monitores e mais tarde como professores.

Quando ainda eu era aluno já começava a ter responsabilidade dentro do projeto e já participava das decisões dando minha opinião também. Então, já passava a me considerar um pouco mais do que aluno. E aí, dando seqüência, no ano seguinte, já em 2002,... já começando a faculdade, me tornei efetivamente parte da coordenação, assumi aulas. Então, minha participação no pré ocorreu de forma

muito rápida, pois antes mesmo de fazer a prova e passar para a faculdade eu já me sentia fazendo parte da coordenação do pré-vestibular.

(Pedro, 2010)

Apesar de muitos docentes ouvidos nesta pesquisa considerarem a participação dos alunos ainda restrita, demonstrada pelo pouco interesse na tomada de decisões, este último depoimento revela que o princípio da democracia interna, forjada no curso pelos professores, tende de algum modo a contagiar e influenciar os alunos do WR para um modo de organização horizontal, sem hierarquias, despertando nestes o desejo por uma nova maneira de fazer política.

Na pesquisa, os docentes (que participaram preenchendo o questionário) foram confrontados com um conjunto de situações que estão presentes no cotidiano do curso, e foi-lhes pedido para que elessem dentro dessa lista apenas dois itens que mais os agradassem no curso.

**TABELA IX**  
**Julgamento dos docentes sobre o WR**

<b>O que mais agrada o docente no curso</b>	<b>Total</b>
<b>a harmonia do grupo/ o trabalho em equipe</b>	<b>14</b>
<b>a discussão política realizada no curso</b>	<b>11</b>
<b>a aula de cidadania e cultura</b>	<b>8</b>
<b>o número de alunos aprovados nos vestibulares</b>	<b>8</b>
<b>a autonomia para trabalhar</b>	<b>6</b>
<b>encontrar amigos e pessoas que gosto</b>	<b>4</b>
<b>a seriedade e disposição do corpo docente</b>	<b>2</b>
<b>o respeito às diferenças</b>	<b>2</b>
<b>ver as turmas cheias</b>	<b>2</b>
<b>os encontros pedagógicos</b>	<b>2</b>
<b>a participação e seriedade dos alunos</b>	<b>1</b>
<b>idealismo dos voluntários</b>	<b>1</b>
<b>as reuniões de planejamento</b>	<b>1</b>
<b>as aulas-passeio</b>	<b>1</b>
<b>a boa infra-estrutura do espaço</b>	<b>1</b>
<b>os almoços aos sábados</b>	<b>0</b>
<b>as festas e outros eventos.</b>	<b>0</b>

Fonte: elaboração própria

Conforme se verifica na tabela IX, a vivência singular, discutida ao longo dessa análise, que, como vimos, é também responsável pela formação docente, tende a ocorrer no WR através de práticas e mecanismos criados e cristalizados no dia-a-dia do curso pelos seus professores. Ocorre, porém, que em muitas oportunidades esta pesquisa percebeu que essas práticas e mecanismos não são reconhecidos pelos participantes do curso como políticas propulsoras para a sua formação.

Os itens a “harmonia do grupo”, o “trabalho em equipe” e a “discussão política” foram os mais apontados no questionário, colaborando para a percepção de que a adesão ao WR ocorre pela construção de relações de amizade e pela defesa de convicções políticas. Ainda tiveram lugar de destaque nessa listagem a “aula de cidadania”, a “aprovação dos alunos no vestibular” e a “autonomia pedagógica” oferecida pelo curso. Porém, o que chamou a atenção desse estudo foi a inexistência de indicações para os itens “almoços aos sábados” e “festas e outros eventos”.

Talvez os professores não tenham lembrado ou considerado, no instante do preenchimento do questionário, que boa parte das discussões políticas no curso também ocorrem durante os almoços regularmente realizados no WR. Pois, segundo o depoimento do professor André (transcrito nesse trabalho no capítulo anterior), é nesses espaços que geralmente as decisões que envolvem a gestão do pré-vestibular e o trabalho docente são tomadas pelos professores. Dessa forma, os almoços efetuados no curso também podem ser considerados um valioso mecanismo para a promoção da formação docente, pois favorecem as discussões políticas ao aglutinar a equipe docente, tornando-se com isso um espaço singular onde se processam os acordos necessários para a condução do projeto.

Por outro lado, foi também possível verificar nas entrevistas realizadas, a atitude afirmativa dos professores ao reconhecer o papel relevante que as festas e confraternizações ocupam no curso. Esses indivíduos tenderam, grosso modo, a ressaltar a importância desses momentos de celebração para o convívio e entrosamento de todos os envolvidos no curso.

Acredito que as festas e confraternizações geram uma irmandade, uma fraternidade, uma união entre os alunos e professores. É isso que faz com que um aluno que está pensando em desistir do curso volte atrás em sua posição. Acho que esse laço de amizade tem que ser criado, mesmo. O curso não pode ser só um lugar onde ele estuda, tem que ser algo a mais...As festas têm esse papel.

(Carlos Eduardo, 2010)

Até hoje eu lembro dessas confraternizações e, isso trazia uma amizade entre as pessoas, pois essas confraternizações faziam com que as pessoas se entrosassem mais, para depois trabalhar. Aconteciam com alunos e professores ao mesmo tempo. Havia almoço, todos jogavam bola e brincavam, ficavam um dia inteiro juntos, alunos e professor. Isso dava uma vida ao projeto, porque dava um entrosamento maior entre essas pessoas que participavam. Acabava que os alunos se sentiam atuantes naquele projeto também. Eu participava de todas as festas. Elas eram fundamentais. Eu adorava! Isso fez com que nossos alunos continuassem no curso mesmo depois de chegarem à universidade.

(Luciane, 2010)

Uma festa realmente quer: celebrar, comemorar, confraternizar as pessoas. Do ponto de vista do valor dela, eu acho que é essa aglutinação, esse corpo-a-corpo mesmo de alunos e professores, onde todos podem interagir juntos, fazendo as pessoas perceberem que realmente a dimensão do projeto não é de uma coisa da gente voltada para eles (eu digo no caso dos alunos). Dos alunos perceberem que é tudo uma comunidade mesmo, com papéis diferentes, mas objetivos comuns. Eu acho que as nossas festas, as nossas confraternizações, enfatizam muito essa coisa e, por isso, é um momento muito especial no curso. Você pode pegar uma pessoa de fora, que não conhece o projeto e pedir para que aponte ali quem é professor e quem não é. Eu acho que fica difícil para a pessoa fazer isso.

(Pedro, 2010)

Nas confraternizações a gente coloca em prática a questão da convivência e do trabalho sem hierarquia alguma. Veja, eu não sou tolo de achar que o professor entra em sala de aula e não existe hierarquia professor-aluno. Mas, nas confraternizações toda essa hierarquia cai por água a baixo. Aquilo fazia com que os alunos tivessem pelo projeto aquela camaradagem, aquele querer estar ali.

(Bruno, 2010)

Como vimos nas opiniões acima, há uma salutar tendência, por parte desses indivíduos, em conceber os momentos festivos e de lazer do curso como pré-requisito para o desenvolvimento de um ambiente seguro e fraterno. Mais uma vez, observa-se neste estudo, o sentimento afetivo atuando como uma espécie de força vital que ajuda a congregar indivíduos tão distintos, portadores de valores e opiniões diferentes irmanados numa mesma tarefa. Os depoimentos também sugeriram a anulação das hierarquias, pois, segundo esse ponto de vista, essas celebrações tendem a permitir a vivência horizontal, plural e inclusiva no projeto.

Para um dos indivíduos ouvidos na pesquisa, até mesmo a integração docente em uma equipe de futebol pode a vir colaborar com o trabalho do professor em sala de aula.

Eu aprendi muitas coisas também jogando bola lá no pré. Aprendi, por exemplo, a trabalhar em equipe. O futebol também sempre me ajudou depois em sala de aula, pois eu fico conhecendo mais o aluno. Fico conhecendo melhor, meus colegas de trabalho também, os outros voluntários do curso. Eu me sentia pertencendo a uma equipe, e isso é mais importante do que dar aula para alguém passar no vestibular. Então, me sentir parte de uma equipe, de um grupo, que permanece unido e solidário na busca de uma sociedade justa e fraterna.

(Bruno, 2010)

Por que então os docentes não consideraram os almoços, as festas e o futebol parte importante de sua formação como professor? Talvez porque esses indivíduos devam ver essas celebrações como uma coisa menor, algo que se desenvolva somente para o lazer, entendido como tempo não produtor, tempo do não trabalho, da diversão desprezível. Quando perguntados sobre essa situação, os docentes buscaram utilizar algumas justificativas:

Eu vejo com muita tranquilidade o fato de que ninguém ter marcado as festas no questionário. Eu pelo menos... To falando por mim... Num momento desse agente tende a enfatizar coisas muito mais práticas, coisas muito mais contundentes e, a gente acaba mesmo negligenciando a importância das festas nesse momento. Pois às vezes as pessoas pensam assim também...

(Pedro, 2010)

Eu não quis ser fútil. Quando eu vi o item da festa eu pensei assim, ninguém vai querer responder isso. Eu tentei ser apenas bonitinha, eu tentei escolher as coisas mais bonitinhas na lista. Realmente, tinham muitas opções lá, e aí eu tentei ser a mais séria possível. Eu fiquei com vergonha mesmo de responder festas.

(Waleska, 2010)

Embora as festas sejam apreciadas por todos os docentes do curso, ficou evidente na análise das opiniões desses indivíduos que essas celebrações representem algo menor para eles no pré-vestibular. Parece, pois, muito embaraçoso ainda, reconhecer que esses momentos lúdicos também podem ajudar em sua formação como professores. Não há dúvidas de que as festas, o futebol, assim como todas as outras formas de entretenimento inventadas no curso contribuem decisivamente para o aprimoramento docente em serviço, além de representarem uma espécie de potência política para a atuação desses sujeitos no movimento comunitário.

## 5 CONCLUSÃO

A preocupação inicial que orientou esta pesquisa buscava compreender como os cursos pré-vestibulares comunitários auxiliavam a formação em serviço de seus professores. Tal preocupação direcionou este trabalho a investir nas relações de sociabilidades existentes no curso WR, buscando, por sua vez, conhecer como os docentes deste curso, tomados por seus afazeres comunitários, articulavam e desenvolviam diferentes saberes e práticas, individuais e coletivas, vindas da socialização profissional e pessoal que passavam a se constituir como características importantes de sua formação como professor. Importava também nesse momento, saber se o WR poderia constituir-se num espaço singular de educação popular, cuja organização e desenvolvimento podia se abrir para a propagação de princípios e valores, como os de solidariedade, de reciprocidade, de participação horizontal, de autogestão, de autonomia, entre outros, possibilitando assim, a construção de novos saberes e novas práticas docentes imbuídas num caráter de transformação social.

No decorrer da pesquisa, novas reflexões e interpretações, produzidas a partir da literatura que embasou este estudo, acabaram incrementando e até mesmo redirecionando o ponto de vista inicial. A partir de então, foi possível considerar que (ainda que o trabalho docente estimule novos saberes, experiências e novas mediações no campo da pedagogia) o conhecimento do professor e sua prática acadêmica refletem, em última instância, um saber pré-existente, que evoca uma espécie de memória inconsciente tecida ao longo de sua trajetória pessoal, reproduzida no magistério na “vida adulta”.

Esta pesquisa passou também a considerar, utilizando-se as contribuições desenvolvidas por autores como Beane & Apple (2001), Guattari (1987), Deleuze & Guattari (1992), Pelbart (2003), Appadurai (1997), Negri (2005), Hall (1999) e Silva (2007), a possibilidade de que muitas das ações políticas desenvolvidas no WR fossem motivadas e alimentadas por uma referência afetiva. Também foi realizada, em acréscimo, a reflexão sobre as possibilidades de que a vivência plural e as formas de organização horizontais e não-hierárquicas, vivenciadas pelos participantes do WR, poderiam estimular não apenas uma maior motivação para que esses indivíduos se envolvessem e participassem do curso. Da mesma forma,

passariam a assegurar uma maior responsabilidade em cada iniciativa e uma maior politização de cada ação empreendida, fazendo com que a participação desses docentes ganhasse, assim, uma dimensão de politização pela prática a qual são compelidos.

Esta pesquisa buscou então conhecer o pensamento dos docentes envolvidos no WR a respeito do que é ser professor e o seu papel na sociedade. Para isso, ao longo de todo esse processo investigativo, tendeu a interpretar o sentido presente no que não estava aparente nas falas, discursos e opiniões dos indivíduos escolhidos no exame.

Assim, durante a pesquisa pôde-se verificar que a existência no WR de uma cultura democrática, baseada na ampla participação dos sujeitos ali presentes, tende a colaborar de algum modo, para a formação desses indivíduos como professores. A vivência proveniente da inserção desses docentes numa comunidade não-totalizante e sem hierarquias permite que competências e habilidades que dificilmente seriam possíveis num curso de formação ou numa estrutura formal de ensino fossem edificadas e difundidas com sucesso no curso. Desse modo, pode-se constatar nessa pesquisa, o desenvolvimento de uma nova forma de pensar e atuar politicamente, inventada pelos docentes WR. Uma nova forma que tende a investir na participação horizontal e valorização da solidariedade e da autonomia de seus participantes, que passa, por isso, a produzir uma espécie de cultura pedagógica, que serve como apoio para a formação política e também profissional dos próprios docentes. Porém, enquanto que os mais novos e atuais professores do curso passam a valorizar o potencial afetivo do fazer político, interpretando sua identificação ao curso a partir da importância que concedem à vida cotidiana e ao estar com quem se gosta, os mais antigos professores do curso passam a afirmar convicções políticas como motivo para a sua entrada e participação no WR.

A vivência singular, discutida ao longo do trabalho, que, como vimos, é também responsável pela formação docente, tende a ocorrer no WR através de práticas e mecanismos criados e cristalizados no dia-a-dia do curso pelos seus professores. As aulas de Cidadania e Cultura foram consideradas por boa parte dos professores participantes da pesquisa, uma dessas práticas e ferramenta fundamental no aprimoramento político do curso e concebidas também como importantes para a formação desses sujeitos, uma vez que auxiliam esses indivíduos na tomada de consciência e ação política, além de exercerem alguma importância

na decisão dos docentes e dos alunos egressos em colaborar com o pré-vestibular. Outras práticas e mecanismos também presentes no curso, como por exemplo a realização de almoços aos sábados e a organização de festas e outros eventos, foram também identificadas por esta pesquisa como políticas propulsoras para a formação docente no WR, embora não tenham sido percebidas com clareza pelos professores do curso como políticas para a promoção da formação em serviço desses professores.

Foi possível constatar também na pesquisa que no interior do WR seus professores passam a produzir diferentes representações sobre o que é ser professor. Tendem desse modo, a construir um espaço para o desenvolvimento de tradicionais paradigmas identitários (com uma visão cristalizada do ser professor, da vocação, do ato de ensinar e de educar). A constituição de uma identidade docente, afirmada a todo o instante por esses professores nas entrevistas que esta pesquisa realizou, evidencia a presença subjetiva de figuras reificadas do que é ser professor, tecidas ao longo do tempo, durante toda a escolarização desses indivíduos. Sentimento como os de gratidão, amizade, prazer em se estar junto, também ajudam a compor este quadro multi-identitário, assim como as aspirações reveladas na busca incessante pela transformação social, na necessidade de se obter uma experiência profissional como docente e, também no espírito de parceria, solidariedade e de companheirismo sincero e desinteressado.

Esta pesquisa também pode visualizar no WR a existência de um ensino que, mesmo moldado pelo conhecimento científico moderno, preso ainda a processos e formas estáveis do método e da explicação científica (compatibilizado pela preparação para o vestibular), tende a valorizar o não-linear, o descontínuo, o singular, e se desenvolva como uma espécie de ciência nômade. Porém este ensino, que permite estabelecer uma abordagem pedagógica livre de uma perspectiva metodológica tradicional de ensino, passaria efetivamente no WR pela participação de seus membros nas aulas de Cidadania e Cultura. Pode-se constatar, inclusive, que essas aulas parecem ser uma das poucas disciplinas do curso onde não se trabalha um conteúdo curricular tradicional.

De uma maneira geral, percebe-se que o WR é um rico espaço para mediação pedagógica para docentes, uma vez que promove uma espécie de vivência plural verificada nas ações e mecanismos difundidos no cotidiano no curso. Não há dúvidas de que as aulas de Cidadania e Cultura e a gestão horizontal

difundidas no espaço, assim como as festas, os almoços comunitários, o futebol, e todas as outras formas de entretenimento inventadas pelos professores no WR, e que foram investigadas ao longo desta pesquisa, vêm contribuindo decisivamente para o aprimoramento docente em serviço, além de resumirem uma espécie de potência política para a atuação desses sujeitos no movimento comunitário.

A pesquisa realizada permite também sinalizar que os docentes do WR, uma vez estabelecidos na posição de professores, tendem a reproduzir vários condicionamentos pretéritos que eles puderam armazenar internamente ao longo de suas trajetórias pessoais. Esses docentes demonstram também uma certa indiferença quanto à discussão da dimensão teórica e de formação. Para muitos deles somente a boa vontade e o desejo em atuar no curso supriria sua pouca experiência em sala de aula e, sobretudo, afastariam a necessidade do desenvolvimento de competências e habilidades para ensinar.

Desse modo, a pesquisa permite concluir que os professores do WR, embora empreendam no universo do WR a desconstrução de formas totalizantes e não-lineares de ensino, ainda permanecem presos a uma concepção pedagógica conservadora e que reflete, em última instância, um saber pré-existente, forjado ao longo de sua trajetória pessoal e escolar e reproduzido em sala de aula quando tem de atuar como docente.

Outros questionamentos que ficam após a conclusão desta pesquisa dizem respeito ao trabalho desses docentes no âmbito da escola regular. Será que contagiados pela vivência singular, experimentada e também produzida por eles no espaço do WR, esses docentes passam a imprimir outras práticas não-tradicionais de ensino? Haveria espaço para novas abordagens e métodos que procurassem estabelecer uma pedagogia onde as experiências trazidas pelos alunos sejam verdadeiramente valorizadas? Poderiam essas experiências traçar “linhas de fugas” visando à desconstrução de normas, disciplinas, conhecimentos e comportamentos legitimados pelo aparelho de Estado?

Por outro lado, o estudo confirma que o WR pode ser pensado como uma comunidade singular onde o princípio da identidade é demolido em razão da vivência de outras maneiras de pensar a constituição do comum, embora possa também ser constatado que o discurso proferido pelos docentes do curso ainda continua preso a uma visão estruturalista radicada numa essência identitária.

Num mundo em que a política perde cada vez mais sentido como forma pela qual os sujeitos constroem a própria vida e intervêm na realidade, este trabalho buscou investir na possibilidade de pensar como os indivíduos presentes no WR passam a reconstruir as formas de agenciamento coletivo da vida em sociedade. Diante do esvaziamento das esferas públicas deliberativas institucionais e não-institucionais, e de instâncias de controle coletivo das ações patrocinadas pela máquina estatal, o WR, apesar de toda a limitação que possa existir, representa uma forma possível pela qual os indivíduos ali presentes podem vocalizar suas demandas e desejos de um mundo mais democrático e que permitisse, neste caso específico, o acesso à universidade pública, e mais do que isso, à educação pública e gratuita enquanto direito.

Os professores do WR reconstróem em seu dia-a-dia uma nova maneira de fazer e viver a política. Essa reconstrução passa necessariamente pelo investimento que fazem no estabelecimento de relações de amizade e de vínculos sólidos entre seus participantes.

Desse modo, este trabalho passou a considerar o sentimento afetivo que atua no curso como uma espécie de força vital, ajudando inclusive a congregar indivíduos tão distintos, portadores de valores e opiniões diferentes irmanados numa mesma missão, uma dimensão fundamental para entender a formação docente no WR. Os docentes do curso demonstram a todo o momento o potencial subjetivo que a construção dessas relações de amizade geram para a organização e estruturação política do curso e a afirmação da dimensão política de sua participação. Para esses docentes não há dúvidas de que o curso se organize e desenvolva-se também com o intuito de propiciar aos indivíduos participantes deste movimento, ou comunidade, uma vivência fraterna e solidária que assegure a seus membros a possibilidade de vocalizarem suas demandas e desejos por um mundo mais igualitário.

## REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor. W. et al. **The authoritarian personality**. New York: Harper & Row, 1982.

\_\_\_\_\_. **Educação e emancipação**. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

ALMEIDA, Marcelo Duarte; RIBEIRO, Vanderlei Vazelesk; GUIMARÃES, Valéria Lima. Lo sviluppo dei pré-vestibular comunitari in Brasile. In: MARCELLO, Giorgio. (Org.) **Disuguaglianze e Radicamento. Esperienze di lavoro sociale com bambini e giovani in Brasile: percorsi comunitari di integrazione**. Calábria: Rubbettino Editore, 2004. p. 74-78

APPADURAI, Arjun. Soberania sem territorialidade: notas para uma geografia pós-nacional. **Novos Estudos Cebrap**, São Paulo, n. 49, p. 33-46, nov. 1997.

APPLE, Michael. **Ideologia e Currículo**. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 2006.

\_\_\_\_\_; BEANE, James. **Escolas Democráticas**. São Paulo: Cortez, 2001.  
CANDAU, Vera Maria Ferrão (Org.). **Magistério: construção cotidiana**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

\_\_\_\_\_. Os desafios pedagógicos na formação docente dos CPVCs. In: CARVALHO, José Carmelo Braz de; COSTA, Renato Pontes; ALVIM FILHO, Hércio (Org.). **Cursos pré-vestibulares comunitários: espaços de mediações pedagógicas**. Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio, 2005. p. 46-55.

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

CENTRO COMUNITÁRIO DE CAPACITAÇÃO PROFISSIONAL PAULO DA PORTELA. **1998-2003: O CCCP Paulo da Portela conta sua história**. Rio de Janeiro: Arquimedes Edições, 2004.

COSTA, Renato Pontes. Formação docente e identidade do educador nos CPVs. In: CARVALHO, José Carmelo Braz de; COSTA, Renato Pontes; ALVIM FILHO, Hércio (Org.). **Cursos pré-vestibulares comunitários: espaços de mediações pedagógicas**. Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio, 2005. p. 252-257.

DELEUZE, Gilles. Post-Scriptum sobre as sociedades de controle. In: \_\_\_\_\_. **Conversações**. Trad. de Peter Pál Pelbart. São Paulo: Editora 34, 1992. p.219-226.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **O que é a Filosofia?** Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.

\_\_\_\_\_. **Mil Platôs: Capitalismo e Esquizofrenia**. Vol. 5. São Paulo: Editora 34, 2008

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREUD, Sigmund. **O mal-estar na civilização**. Rio de Janeiro: Imago, 1998.

GADOTTI, Moacir. Educação popular comunitária: notas para um debate. In: SEMINÁRIO "PREPARACTON DE LA VI CONFERÊNCIA MUNDIAL DE ICEA", 1991, São Paulo. [**Trabalhos apresentados**]. São Paulo: ICEA-BRASIL, 1991. p. 1-3.

GALLO, Silvio. **Deleuze e a educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

GOHN, Maria da Glória. Educação popular na América Latina no novo milênio: impactos do novo paradigma. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 24., 2001, Caxambu, MG. **Anais...** Caxambu, MG: ANPED, 2001. 1 CD-ROM

\_\_\_\_\_. **Educação não-formal e cultura política**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

GOMES, Joaquim B. Barbosa. **Ação afirmativa e princípio constitucional da igualdade**: O direito como instrumento de transformação social. Rio de Janeiro: Renovar, 2001.

GUATTARI, Félix. **Revolução molecular**: pulsações políticas do desejo. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

\_\_\_\_\_. **As três ecologias**. 9. Ed. Campinas, SP: Papyrus, 1999.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 4. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

INEP-MEC. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira/Ministério da Educação. **Sinopse da Educação Superior**. Brasília: INEP/Ministério da Educação, 2007. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/superior/censosuperior>>. Acesso em: 05 set. 2009.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **PNAD-IBGE**: Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (2006). Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>>. Acesso em: 05 set. 2009.

MATOS, Olgária C. F. **A Escola de Frankfurt**: luzes e sombras do Iluminismo. São Paulo: Moderna, 1993.

MIZUKAMI, M. G. **Métodos e técnicas de ensino-aprendizagem**. São Paulo: EPU, 1991.

NANCY, Jean-Luc. **La communauté affrontée**. Paris: Galilée, 2001.

NEGRI, A.; HARDT, M. **Império**. Rio de Janeiro: Record, 2001.

NEGRI, Antonio. A constituição do comum. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL CAPITALISMO COGNITIVO – Economia do conhecimento e a constituição do

comum, 2., 2005, Rio de Janeiro. **Conferência inaugural**. Disponível em: <<http://fabiomalini.wordpress.com/2007/03/25/a-constituicao-do-comum>>. Acesso em: 01 abr. 2009.

OLIVEIRA, João Batista de Araújo. Desigualdades e políticas emancipatórias. In: BROCK, C.; SCHWARTZMAN, S. (Org.) **Os desafios da educação no Brasil**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005. p. 9-49.

PELBART, Peter Pál. **Vida Capital**: ensaios de biopolítica. São Paulo: Iluminuras, 2003.

SANTOS, Renato Emerson. Pré-vestibulares populares: dilemas políticos e desafios pedagógicos. In: CARVALHO, José Carmelo Braz de; COSTA, Renato Pontes; ALVIM FILHO, Hécio (Org.). **Cursos pré-vestibulares comunitários**: espaços de mediações pedagógicas. Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio, 2005. p. 188-204.

SILVA, J. S. **Por que uns e não outros?** Caminhada de jovens pobres para a universidade. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2003.

SILVA, Tomaz Tadeu (Org.) **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

\_\_\_\_\_. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. 156 p.

SOBREIRA, Henrique Garcia. **A formação de professores no Brasil**: de 1996 a 2006. Rio de Janeiro: Uerj, 2008.

SUPRANI, Bernardo Bittencourt. Pré-Vestibulares e Ações Afirmativas. In: UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO. Laboratório de Políticas Públicas. Observatório Latino-americano de Políticas Educacionais. Programa Políticas da Cor na Educação Brasileira. **Universidade Popular**: Identidade e Diferença em Educação Popular. Rio de Janeiro, 2005. p.3-27.

**APÊNDICE A**

*UERJ/ FEBF - Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas*

**Questionário de Pesquisa****1 – Nome completo:**

---

**2 – Assinale sua Idade:**

- de 17 a 19 anos       de 20 a 24 anos       de 25 a 30 anos  
 de 31 a 35 anos       mais de 35 anos. Especifique \_\_\_\_\_

**3 – Você foi aluno do curso pré-vestibular Comunitário Professor Wellington Ricardo?  
Se não foi, vá para a pergunta cinco.**

- Sim       Não

**4 – Em que ano/os você estudou no curso?**

- 1996     1997     1998     1999     2000     2001  
 2002     2003     2004     2005     2006     2007  
 2008

**5 – Foi aprovado no vestibular?**

- Sim       Não

**6 – Em caso positivo indique o curso e a instituição.**

---

---

**7 – Que motivo/os o atraíram para ser voluntário no pré-vestibular?**

- proximidade da residência  
 necessidade de fazer um trabalho voluntário  
 necessidade de fazer estágio obrigatório da faculdade  
 ter uma experiência docente antes de entrar para o mercado de trabalho  
 convicções políticas  
 afinidade com o projeto

- ( ) afinidade com as pessoas do projeto  
 ( ) indicação de um amigo  
 ( ) outros. Especificar: \_\_\_\_\_

**8 – Há quanto tempo você é voluntário no curso?**

- ( ) menos de 1 ano      ( ) entre 1 e 2 anos      ( ) entre 2 e 3 anos  
 ( ) entre 3 e 4 anos      ( ) entre 4 e 5 anos      ( ) entre 5 e 6 anos  
 ( ) mais de 6 anos. Especificar: \_\_\_\_\_

**9 – Qual(is) disciplina(s) você leciona ou já lecionou no curso?**

- ( ) Matemática      ( ) Física      ( ) Química      ( ) Biologia  
 ( ) Língua Portuguesa      ( ) Literatura      ( ) Redação      ( )  
 Geografia  
 ( ) História      ( ) L. Estrangeira      ( ) Cidadania      ( ) Temática

**10 – Na sua opinião:**

**a) As aulas de Cidadania e Cultura são essenciais para o desenvolvimento do pré-vestibular. Sem elas o pré-vestibular perderia sua essência, pois seria um curso pré-vestibular como qualquer outro.**

- ( ) Não concordo veementemente      ( ) Não concordo  
 ( ) Indiferente      ( ) Concordo  
 ( ) Concordo totalmente

**b) O pré-vestibular não deve jamais perder de vista seu papel transformador, pois é um espaço de luta por uma sociedade mais justa e fraterna.**

- ( ) Não concordo veementemente      ( ) Não concordo  
 ( ) Indiferente      ( ) Concordo  
 ( ) Concordo totalmente

**c) O relacionamento entre os professores do curso é:**

- ( ) Ótimo      ( ) Bom  
 ( ) Regular      ( ) Ruim      ( ) Péssimo

**d) A discussão política pode ser até suprimida do curso, pois o que realmente importa no pré-vestibular é fazer os alunos estudarem para conseguirem entrar na Universidade.**

- ( ) Não concordo veementemente      ( ) Não concordo  
 ( ) Indiferente      ( ) Concordo  
 ( ) Concordo totalmente

**e) O respeito pelas diferenças no curso ocorre:**

- Sempre  Geralmente  
 Às vezes  Raramente  
 Nunca

**f) os voluntários são ouvidos no curso, tem espaços para se manifestarem, mostrarem sua insatisfação, sugerir mudanças e tomar decisões.**

- Sempre  Geralmente  
 Às vezes  Raramente  
 Nunca

**g) O relacionamento entre professores e alunos do curso é:**

- Ótimo  Bom  
 Regular  Ruim  
 Péssimo

**h) O pré-vestibular tem contribuído para a sua formação docente:**

- Sempre  Geralmente  
 Às vezes  Raramente  
 Nunca

**11 - O que mais o agrada no pré-vestibular? Marque no máximo duas opções:**

- |                                                                        |                                                      |
|------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> a autonomia para trabalhar                    | <input type="checkbox"/> os almoços aos sábados      |
| <input type="checkbox"/> a harmonia do grupo/ o trabalho em equipe     | <input type="checkbox"/> o respeito as diferenças    |
| <input type="checkbox"/> as aulas de cidadania e cultura               | <input type="checkbox"/> as festas e outros eventos. |
| <input type="checkbox"/> a participação e seriedade dos alunos         | <input type="checkbox"/> os encontros pedagógicos    |
| <input type="checkbox"/> a discussão política realizada no curso       | <input type="checkbox"/> as reuniões de planejamento |
| <input type="checkbox"/> a boa infra-estrutura do espaço               | <input type="checkbox"/> ver as turmas cheias.       |
| <input type="checkbox"/> encontrar amigos e pessoas que gosto          | <input type="checkbox"/> as aulas-passeio            |
| <input type="checkbox"/> o número de alunos aprovados nos vestibulares |                                                      |
| <input type="checkbox"/> outros. Especificar: _____                    |                                                      |

**12 – O que mais o preocupa ou desagrada no pré-vestibular? Marque no máximo duas opções:**

- |                                                                       |                                                  |
|-----------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> a desordem e o descumprimento dos horários   | <input type="checkbox"/> a falta de planejamento |
| <input type="checkbox"/> a pouca quantidade de confraternizações      | <input type="checkbox"/> a indiferença de alguns |
| <input type="checkbox"/> a falta de compromisso de alguns voluntários | <input type="checkbox"/> o despreparo dos alunos |

- a politização do curso  
 a ausência de reuniões  
 as aulas de cidadania  
 o desânimo dos alunos  
 outros. Especificar: \_\_\_\_\_
- a falta de dinheiro  
 os encontros pedagógicos  
 os simulados

**13 – Você participa de eventos científicos e pedagógicos da área que leciona?**

- nunca                       raramente                       às vezes  
 freqüentemente               sempre

**14 – Já indicou o pré-vestibular para algum professor também ser voluntário?**

- nunca.  
 sim. Para quantos? \_\_\_\_\_

**15 – Você leciona em outro lugar?**

- sim, na educação formal (escolas da rede pública ou privada)  
 sim, em outros projetos comunitários, onde também sou voluntário  
 não.  
 outro. Especificar: \_\_\_\_\_

**Obrigado por sua participação!**

**APÊNDICE B:****Roteiro de entrevista****1 – Informações pessoais:**

- Qual seu nome?
- Qual sua idade?
- Trabalha profissionalmente como professor? Onde?
- Qual o seu nível de escolaridade? Qual carreira? O que estuda?
- Onde mora?

**2 – O WR em “si”:**

- Quando surgiu o WR?
- Porque surgiu?
- Quais os objetivos do curso?
- O que você faz no curso? Quais as suas atividades?
- O WR possui algum tipo de relação com outros pré-vestibulares? E com outros tipos de entidades?
- O WR possui algum tipo de relação com as instituições governamentais?
- Como você definiria o WR? Que tipo de projeto ele é?
- Para você, o curso deve estar voltado para o êxito dos alunos no vestibular ou para a conscientização política de seus membros?

**3 – Participação no WR:**

- Quando e como você começou a participar do WR?
- Você já participou de outros movimentos projetos ou cursos como esse? Quais?
- Porque você participa no WR?
- O que é ser voluntário, colaborador, militante ou ativista? (dependendo de como o entrevistado defina sua participação)
- Por que você se dispõe a trabalhar no WR sem receber nada financeiramente?
- O que atualmente lhe motiva continuar atuando no curso WR?

#### **4 – Constituição do WR:**

- Você acha que participa das decisões do WR?
- Como funciona o processo decisório? Reuniões? Todos podem votar? Todos podem se expressar? Você acha que é bem informado das decisões tomadas?
- Qual é a participação dos alunos no curso? Eles podem participar da organização? Do que participam?
- O que você acha das aulas de Cidadania e Cultura?
- Você acha que o WR e as aulas de Cidadania e Cultura contribuem para a conscientização dos alunos?
- Qual a relação dos integrantes do WR entre si? Já houve alguma briga? Por quê?
- Por que você acha que o curso pré-vestibular deve disseminar a discussão política entre seus membros (e, também alunos)?
- Como ocorre (ou não) a discussão política no WR?
- Qual o papel e/ou importância da discussão política dentro do curso?
- O curso promove festas e confraternizações periódicas. Qual o papel delas?
- Nos questionários nenhuma pessoa (incluindo você) considerou as festas e confraternizações como algo agradável no curso? Qual será a razão disso para você?

#### **5 – Ser professor no WR:**

- Qual deve ser o papel de um professor hoje, em nossa sociedade?
- O que é ser professor para você no WR?
- Ser professor é um dom? O que você pensa sobre isso?
- Que abordagem teórica e curricular você se baseia?
- Como ocorre o processo de preparação da sua aula? Você planeja, prepara suas aulas com antecedência?
- Como ocorre a preparação de seu material (apostilas, textos, exercícios...)?
- A maioria dos professores que responderam ao formulário admitiu que dentro de sala de aula procuram fazer um ensino de preparação dos alunos para as

provas, de fixação dos conteúdos para o êxito no vestibular. Gostaria que você comentasse essa situação.

**6 – Inovações pedagógicas e outras mediações:**

- Você já participou de algum curso de formação de professores no WR?
- Como o WR contribui para sua formação como professor?
- Você é capaz de citar alguma inovação criada pelo curso no campo do ensino/ da educação?
- Você não acha que as inovações pedagógicas no curso não estão restritas somente as aulas de Cidadania?

**7 – O papel do vestibular e as políticas afirmativas:**

- O que você pensa sobre o Vestibular?
- Qual o papel do vestibular para a organização e desenvolvimento do WRW
- Qual sua opinião sobre Cotas?
- Qual sua opinião sobre o PROUNI?

## ANEXO:

## Questionários de pesquisa preenchidos

UERJ/ FEBF - Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas

## Questionário de Pesquisa

1 - Nome completo: MOZART SANTANA CHALFUN

2 - Assinale sua idade:

( ) de 17 a 19 anos      ( ) de 20 a 24 anos      ( ) de 25 a 30 anos  
 ( ) de 31 a 35 anos      (X) mais de 35 anos. Especifique 43 ANOS

3 - Você foi aluno do curso pré-vestibular Comunitário Professor Wellington Ricardo? Se não foi, vá para a pergunta seis.

( ) Sim      (X) Não

4 - Em caso positivo indique o(s) ano(s) que você estudou no curso?

( ) 1996    ( ) 1997    ( ) 1998    ( ) 1999    ( ) 2000    ( ) 2001  
 ( ) 2002    ( ) 2003    ( ) 2004    ( ) 2005    ( ) 2006    ( ) 2007  
 ( ) 2008

5 - Foi aprovado no vestibular?

( ) Sim      ( ) Não

6 - De que maneira você chegou a Universidade?

( ) via processo seletivo regular  
 ( ) beneficiado pelo sistema de cotas  
 ( ) via Prouni

(X) Outra forma. Especificar: VESTIBULAR

7 - Indique o curso e a instituição.

HISTÓRIA - UERJ

8 - Há quanto tempo você é voluntário no curso?

( ) menos de 1 ano      ( ) entre 1 e 2 anos      ( ) entre 2 e 3 anos  
 ( ) entre 3 e 4 anos      ( ) entre 4 e 5 anos      ( ) entre 5 e 6 anos  
 (X) mais de 6 anos. Especificar: DESDE A FUNDAÇÃO

**9 – Qual(is) disciplina(s) você leciona ou já lecionou no curso?**

- Matemática       Física       Química       Biologia  
 Língua Portuguesa       Literatura       Redação       Geografia  
 História       L. Estrangeira       Cidadania       Temática

**10 – Que motivo/os o atraíram para ser voluntário no pré-vestibular?**

- proximidade da residência  
 necessidade de fazer um trabalho voluntário  
 necessidade de fazer estágio obrigatório da faculdade  
 ter uma experiência docente antes de entrar para o mercado de trabalho  
 convicções políticas  
 afinidade com o projeto  
 afinidade com as pessoas do projeto  
 indicação de um amigo  
 outros. Especificar: \_\_\_\_\_

**11 – O que mais o agrada no pré-vestibular? Marque no máximo duas opções:**

- a autonomia para trabalhar       os almoços aos sábados  
 a harmonia do grupo/ o trabalho em equipe       o respeito as diferenças  
 as aulas de cidadania e cultura       as festas e outros eventos.  
 a participação e seriedade dos alunos       os encontros pedagógicos  
 a discussão política realizada no curso       as reuniões de planejamento  
 a boa infra-estrutura do espaço       ver as turmas cheias.  
 encontrar amigos e pessoas que gosto       as aulas-passeio  
 o número de alunos aprovados nos vestibulares  
 outros. Especificar: \_\_\_\_\_

**12 – O que mais o preocupa ou desagrada no curso? Marque no máximo duas opções:**

- a desordem e o descumprimento dos horários       a falta de planejamento  
 a pouca quantidade de confraternizações       a indiferença de alguns  
 a falta de compromisso de alguns voluntários       o despreparo dos alunos  
 a politização do curso       a falta de dinheiro  
 a ausência de reuniões       os encontros pedagógicos  
 as aulas de cidadania       os simulados  
 o desânimo dos alunos  
 outros. Especificar: \_\_\_\_\_

**13 – Você participa de eventos científicos e pedagógicos da área que leciona?**

- nunca                       raramente                       às vezes  
 frequentemente                       sempre

**14 – Você leciona em outro lugar?**

- sim, na educação formal (escolas da rede pública ou privada)  
 sim, em outros projetos comunitários, onde também sou voluntário  
 não.  
 outro. Especificar: \_\_\_\_\_

**15 – Para você, como deve ser a atuação de um professor no pré-vestibular?**

- como um conhecedor e transmissor de conhecimentos, executor de rotinas, um sujeito que toma decisões ou resolve problemas.  
 como um gestor: gestor de conhecimento, gestor de conflitos, gestor de projetos, gestor de sonhos, entre outros.  
 como um profissional humano, social e político, que toma partido e não é omissivo, neutro.  
 como um ator político que problematiza a educação, buscando o porquê e o para quê do ato educativo.  
 com amplo domínio da matéria que ensina, habilidade para transmitir conteúdos e dominar a turma.  
 De outra forma. Especifique: \_\_\_\_\_

**16 – Suas aulas procuram valorizar:**

- a preparação dos alunos para as provas do vestibular.  
 as experiências dos alunos, manifestada em seus comentários durante a aula.  
 o processo de construção de conhecimento pelo aluno.  
 a motivação dos alunos para as provas do vestibular.  
 a formação cidadã do aluno.  
 Outra. Especifique: \_\_\_\_\_

**17 – Que abordagem curricular você procura utilizar em suas aulas?**

- uso de provas de exames vestibulares anteriores;  
 massificação de conteúdos importantes do ensino médio;  
 trabalho com conteúdos curriculares emanados da própria filosofia do curso;  
 uso de uma seleção curricular feita individualmente por você ou pela sua equipe.  
 leitura e interpretação de textos diversos  
 Outra. Indique: DEBATE DE CONTEUDOS DIVERSOS

4

18 – Como educador social, de que forma você articula os conhecimentos teóricos da sua disciplina à realidade de seus alunos no curso pré-vestibular?

TRABALHO COM DEBATES ABERTO AS IDEIAS E  
CONCEITOS, COM A IDEIA E A PRÁTICA LIBERTADORA

19 – Na sua opinião, o curso promove uma educação popular emancipatória? Justifique.

SIM - COM AS AULAS DE CIDADANIA OS ALUNOS  
SÃO CHAMADOS A PARTICIPAR E SE QUESTIONAR  
E A QUESTIONAR O PROFESSOR.

20 – OS ITENS A SEGUIR BUSCAM SABER SUA OPINIÃO SOBRE ALGUNS VALORES E PRINCÍPIOS QUE POSSAM NORTEAR SUA AÇÃO NO CURSO WR. PEDIMOS PARA QUE EM CADA ITEM SEJA ASSINALADA SOMENTE UMA RESPOSTA:

20.1 – As aulas de Cidadania e Cultura são essenciais para o desenvolvimento do pré-vestibular.

- ( ) Não concordo veementemente      ( ) Não concordo  
( ) Indiferente      ( ) Concordo  
(X) Concordo totalmente

20.2 – O pré-vestibular não deve jamais perder de vista seu papel transformador:

- ( ) Não concordo veementemente      ( ) Não concordo  
( ) Indiferente      (X) Concordo  
( ) Concordo totalmente

20.3 – O relacionamento entre os professores do curso é:

- (X) Ótimo      ( ) Bom  
( ) Regular      ( ) Ruim  
( ) Péssimo

20.4 – A discussão política pode ser até suprimida do curso:

- ( ) Não concordo veementemente      (X) Não concordo  
( ) Indiferente      ( ) Concordo  
( ) Concordo totalmente

**20.5 – O respeito pelas diferenças no curso ocorre:**

- Sempre  Geralmente  
 Às vezes  Raramente  
 Nunca

**20.6 – Os voluntários são ouvidos no curso, tem espaços para se manifestarem, mostrarem sua insatisfação, sugerir mudanças e tomar decisões.**

- Sempre  Geralmente  
 Às vezes  Raramente  
 Nunca

**20.7 – O relacionamento entre professores e alunos do curso é:**

- Ótimo  Bom  
 Regular  Ruim  
 Péssimo

**20.8 – O pré-vestibular tem contribuído para a sua formação docente:**

- Sempre  Geralmente  
 Às vezes  Raramente  
 Nunca

**20.9 – Numere as sentenças abaixo numa escala de importância de 1 a 5, sendo 5 a nota mais alta e 1 a mais baixa:**

- ( 3 ) Eu sempre quis ser professor, desde minha infância.  
( 2 ) O pré-vestibular me mostrou uma nova visão do que é ser professor.  
( 1 ) Nunca havia pensado em ser professor até conhecer o curso pré-vestibular.  
( 4 ) O curso é um laboratório de aprendizagem e de formação profissional.  
( 5 ) Ser professor é um dom.

Obrigado por sua participação!

UERJ/ FEBF - Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas

### Questionário de Pesquisa

1 - Nome completo: MARCIA REGINA COELHO CHALFUN

2 - Assinale sua idade:

( ) de 17 a 19 anos      ( ) de 20 a 24 anos      ( ) de 25 a 30 anos  
( ) de 31 a 35 anos      (X) mais de 35 anos. Especifique 47 ANOS

3 - Você foi aluno do curso pré-vestibular Comunitário Professor Wellington Ricardo? Se não foi, vá para a pergunta seis.

( ) Sim      (X) Não

4 - Em caso positivo indique o(s) ano(s) que você estudou no curso?

( ) 1996    ( ) 1997    ( ) 1998    ( ) 1999    ( ) 2000    ( ) 2001  
( ) 2002    ( ) 2003    ( ) 2004    ( ) 2005    ( ) 2006    ( ) 2007  
( ) 2008

5 - Foi aprovado no vestibular?

( ) Sim      ( ) Não

6 - De que maneira você chegou a Universidade?

(X) via processo seletivo regular  
( ) beneficiado pelo sistema de cotas  
( ) via Prouni  
( ) Outra forma. Especificar: \_\_\_\_\_

7 - Indique o curso e a instituição.

LETRAS (PORTUGUÊS-ESPANHOL) - UFF (UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE)

8 - Há quanto tempo você é voluntário no curso?

( ) menos de 1 ano      ( ) entre 1 e 2 anos      ( ) entre 2 e 3 anos  
( ) entre 3 e 4 anos      (X) entre 4 e 5 anos      ( ) entre 5 e 6 anos  
( ) mais de 6 anos. Especificar: \_\_\_\_\_

**9 – Qual(is) disciplina(s) você leciona ou já lecionou no curso?**

- Matemática       Física       Química       Biologia  
 Língua Portuguesa       Literatura       Redação       Geografia  
 História       L. Estrangeira       Cidadania       Temática

**10 – Que motivo/os o atraíram para ser voluntário no pré-vestibular?**

- proximidade da residência  
 necessidade de fazer um trabalho voluntário  
 necessidade de fazer estágio obrigatório da faculdade  
 ter uma experiência docente antes de entrar para o mercado de trabalho  
 convicções políticas  
 afinidade com o projeto  
 afinidade com as pessoas do projeto  
 indicação de um amigo  
 outros. Especificar: \_\_\_\_\_

**11 – O que mais o agrada no pré-vestibular? Marque no máximo duas opções:**

- a autonomia para trabalhar       os almoços aos sábados  
 a harmonia do grupo/ o trabalho em equipe       o respeito as diferenças  
 as aulas de cidadania e cultura       as festas e outros eventos.  
 a participação e seriedade dos alunos       os encontros pedagógicos  
 a discussão política realizada no curso       as reuniões de planejamento  
 a boa infra-estrutura do espaço       ver as turmas cheias.  
 encontrar amigos e pessoas que gosto       as aulas-passeio  
 o número de alunos aprovados nos vestibulares  
 outros. Especificar: \_\_\_\_\_

**12 – O que mais o preocupa ou desagrada no curso? Marque no máximo duas opções:**

- a desordem e o descumprimento dos horários       a falta de planejamento  
 a pouca quantidade de confraternizações       a indiferença de alguns  
 a falta de compromisso de alguns voluntários       o despreparo dos alunos  
 a politização do curso       a falta de dinheiro  
 a ausência de reuniões       os encontros pedagógicos  
 as aulas de cidadania       os simulados  
 o desânimo dos alunos  
 outros. Especificar: \_\_\_\_\_

**13 – Você participa de eventos científicos e pedagógicos da área que leciona?**

- nunca                       raramente                       às vezes  
 frequentemente                       sempre

**14 – Você leciona em outro lugar?**

- sim, na educação formal (escolas da rede pública ou privada)  
 sim, em outros projetos comunitários, onde também sou voluntário  
 não.  
 outro. Especificar: \_\_\_\_\_

**15 – Para você, como deve ser a atuação de um professor no pré-vestibular?**

- como um conhecedor e transmissor de conhecimentos, executor de rotinas, um sujeito que toma decisões ou resolve problemas.  
 como um gestor: gestor de conhecimento, gestor de conflitos, gestor de projetos, gestor de sonhos, entre outros.  
 como um profissional humano, social e político, que toma partido e não é omissivo, neutro.  
 como um ator político que problematiza a educação, buscando o porquê e o para quê do ato educativo.  
 com amplo domínio da matéria que ensina, habilidade para transmitir conteúdos e dominar a turma.  
 De outra forma. Especifique: \_\_\_\_\_

**16 – Suas aulas procuram valorizar:**

- a preparação dos alunos para as provas do vestibular.  
 as experiências dos alunos, manifestada em seus comentários durante a aula.  
 o processo de construção de conhecimento pelo aluno.  
 a motivação dos alunos para as provas do vestibular.  
 a formação cidadã do aluno.  
 Outra. Especifique: \_\_\_\_\_

**17 – Que abordagem curricular você procura utilizar em suas aulas?**

- uso de provas de exames vestibulares anteriores;  
 massificação de conteúdos importantes do ensino médio;  
 trabalho com conteúdos curriculares emanados da própria filosofia do curso;  
 uso de uma seleção curricular feita individualmente por você ou pela sua equipe.  
 leitura e interpretação de textos diversos  
 Outra. Indique: \_\_\_\_\_

18 – Como educador social, de que forma você articula os conhecimentos teóricos da sua disciplina à realidade de seus alunos no curso pré-vestibular?

Procura apresentar o conteúdo da disciplina através de textos variados para que possamos discutir e problematizar vários conceitos e aspectos da nossa realidade.

19 – Na sua opinião, o curso promove uma educação popular emancipatória? Justifique.

Sim, na medida que discute com os alunos e professores a realidade em que vivemos.

20 – OS ITENS A SEGUIR BUSCAM SABER SUA OPINIÃO SOBRE ALGUNS VALORES E PRINCÍPIOS QUE POSSAM NORTEAR SUA AÇÃO NO CURSO WR. PEDIMOS PARA QUE EM CADA ITEM SEJA ASSINALADA SOMENTE UMA RESPOSTA:

20.1 – As aulas de Cidadania e Cultura são essenciais para o desenvolvimento do pré-vestibular.

- Não concordo veementemente       Não concordo  
 Indiferente       Concordo  
 Concordo totalmente

20.2 – O pré-vestibular não deve jamais perder de vista seu papel transformador:

- Não concordo veementemente       Não concordo  
 Indiferente       Concordo  
 Concordo totalmente

20.3 – O relacionamento entre os professores do curso é:

- Ótimo       Bom  
 Regular       Ruim  
 Péssimo

20.4 – A discussão política pode ser até suprimida do curso:

- Não concordo veementemente       Não concordo  
 Indiferente       Concordo  
 Concordo totalmente

**20.5 – O respeito pelas diferenças no curso ocorre:**

- Sempre ( ) Geralmente  
( ) Às vezes ( ) Raramente  
( ) Nunca

**20.6 – Os voluntários são ouvidos no curso, tem espaços para se manifestarem, mostrarem sua insatisfação, sugerir mudanças e tomar decisões.**

- Sempre ( ) Geralmente  
( ) Às vezes ( ) Raramente  
( ) Nunca

**20.7 – O relacionamento entre professores e alunos do curso é:**

- ( ) Ótimo  Bom  
( ) Regular ( ) Ruim  
( ) Péssimo

**20.8 – O pré-vestibular tem contribuído para a sua formação docente:**

- Sempre ( ) Geralmente  
( ) Às vezes ( ) Raramente  
( ) Nunca

**20.9 – Numere as sentenças abaixo numa escala de importância de 1 a 5, sendo 5 a nota mais alta e 1 a mais baixa:**

- ( 4 ) Eu sempre quis ser professor, desde minha infância.  
( 2 ) O pré-vestibular me mostrou uma nova visão do que é ser professor.  
( 1 ) Nunca havia pensado em ser professor até conhecer o curso pré-vestibular.  
( 3 ) O curso é um laboratório de aprendizagem e de formação profissional.  
( 5 ) Ser professor é um dom.

Obrigado por sua participação!

### Questionário de Pesquisa

1 – Nome completo: BIANCA MACEDO COUTINHO BORGES

2 – Assinale sua idade:

- de 17 a 19 anos       de 20 a 24 anos       de 25 a 30 anos  
 de 31 a 35 anos       mais de 35 anos. Especifique \_\_\_\_\_

3 – Você foi aluno do curso pré-vestibular Comunitário Professor Wellington Ricardo? Se não foi, vá para a pergunta seis.

- Sim       Não

4 – Em caso positivo indique o(s) ano(s) que você estudou no curso?

- 1996     1997     1998     1999     2000     2001  
 2002     2003     2004     2005     2006     2007  
 2008

5 – Foi aprovado no vestibular?

- Sim       Não

6 – De que maneira você chegou a Universidade?

- via processo seletivo regular  
 beneficiado pelo sistema de cotas  
 via Prouni  
 Outra forma. Especificar: \_\_\_\_\_

7 – Indique o curso e a instituição.

ENGENHARIA QUÍMICA - PUC-RJ

8 – Há quanto tempo você é voluntário no curso?

- menos de 1 ano       entre 1 e 2 anos       entre 2 e 3 anos  
 entre 3 e 4 anos       entre 4 e 5 anos       entre 5 e 6 anos  
 mais de 6 anos. Especificar: \_\_\_\_\_

**9 – Qual(is) disciplina(s) você leciona ou já lecionou no curso?**

- Matemática                       Física                       Química                       Biologia  
 Língua Portuguesa               Literatura                       Redação                       Geografia  
 História                       L. Estrangeira                       Cidadania                       Temática

**10 – Que motivo/os o atraíram para ser voluntário no pré-vestibular? Marque no máximo duas opções:**

- proximidade da residência  
 necessidade de fazer um trabalho voluntário  
 necessidade de fazer estágio obrigatório da faculdade  
 ter uma experiência docente antes de entrar para o mercado de trabalho  
 convicções políticas  
 afinidade com o projeto  
 afinidade com as pessoas do projeto  
 indicação de um amigo  
 outros. Especificar: \_\_\_\_\_

**11 – O que mais o agrada no pré-vestibular? Marque no máximo duas opções:**

- a autonomia para trabalhar                       os almoços aos sábados  
 a harmonia do grupo/ o trabalho em equipe                       o respeito as diferenças  
 as aulas de cidadania e cultura                       as festas e outros eventos.  
 a participação e seriedade dos alunos                       os encontros pedagógicos  
 a discussão política realizada no curso                       as reuniões de planejamento  
 a boa infra-estrutura do espaço                       ver as turmas cheias.  
 encontrar amigos e pessoas que gosto                       as aulas-passeio  
 o número de alunos aprovados nos vestibulares  
 outros. Especificar: \_\_\_\_\_

**12 – O que mais o preocupa ou desagrada no curso? Marque no máximo duas opções:**

- a desordem e o descumprimento dos horários                       a falta de planejamento  
 a pouca quantidade de confraternizações                       a indiferença de alguns  
 a falta de compromisso de alguns voluntários                       o despreparo dos alunos  
 a politização do curso                       a falta de dinheiro  
 a ausência de reuniões                       os encontros pedagógicos  
 as aulas de cidadania                       os simulados  
 o desânimo dos alunos  
 outros. Especificar: \_\_\_\_\_

**13 – Você participa de eventos científicos e pedagógicos da área que leciona?**

- nunca                       raramente                       às vezes  
 frequentemente               sempre

**14 – Você leciona em outro lugar?**

- sim, na educação formal (escolas da rede pública ou privada)  
 sim, em outros projetos comunitários, onde também sou voluntário  
 não.  
 outro. Especificar: \_\_\_\_\_

**15 – Para você, como deve ser a atuação de um professor no pré-vestibular? Assinale somente uma opção:**

- como um conhecedor e transmissor de conhecimentos, executor de rotinas, um sujeito que toma decisões ou resolve problemas.  
 como um gestor: gestor de conhecimento, gestor de conflitos, gestor de projetos, gestor de sonhos, entre outros.  
 como um profissional humano, social e político, que toma partido e não é omissivo, neutro.  
 como um ator político que problematiza a educação, buscando o porquê e o para quê do ato educativo.  
 com amplo domínio da matéria que ensina, habilidade para transmitir conteúdos e dominar a turma.  
 De outra forma. Especifique: \_\_\_\_\_

**16 – Suas aulas procuram valorizar: Assinale somente uma opção:**

- a preparação dos alunos para as provas do vestibular.  
 as experiências dos alunos, manifestada em seus comentários durante a aula.  
 o processo de construção de conhecimento pelo aluno.  
 a motivação dos alunos para as provas do vestibular.  
 a formação cidadã do aluno.  
 Outra. Especifique: \_\_\_\_\_

**17 – Que abordagem curricular você procura utilizar em suas aulas? Assinale somente uma opção:**

- uso de provas de exames vestibulares anteriores;  
 massificação de conteúdos importantes do ensino médio;  
 trabalho com conteúdos curriculares emanados da própria filosofia do curso;  
 uso de uma seleção curricular feita individualmente por você ou pela sua equipe.  
 leitura e interpretação de textos diversos  
 Outra. Indique: \_\_\_\_\_

**18 – Como educador social, de que forma você articula os conhecimentos teóricos da sua disciplina à realidade de seus alunos no curso pré-vestibular?**

OS CONHECIMENTOS TEÓRICOS SÃO RELACIONADOS ÀS SITUAÇÕES  
COTIDIANAS PARA MELHOR ABSORÇÃO DOS CONTEÚDOS.

**19 – Na sua opinião, o curso promove uma educação popular emancipatória? Justifique.**

SIM. O CURSO PROMOVE MAIS QUE CONHECIMENTOS TEÓRICOS  
VISANDO O VESTIBULAR, MAS O CONHECIMENTO QUE LIBERTA, QUE  
TORNA O INDIVÍDUO CIDADÃO ATIVO.

**20 – OS ITENS A SEGUIR BUSCAM SABER SUA OPINIÃO SOBRE ALGUNS VALORES E PRINCÍPIOS QUE POSSAM NORTEAR SUA AÇÃO NO CURSO WR. PEDIMOS PARA QUE EM CADA ITEM SEJA ASSINALADA SOMENTE UMA RESPOSTA:**

**20.1 – As aulas de Cidadania e Cultura são essenciais para o desenvolvimento do pré-vestibular.**

- Não concordo veementemente       Não concordo  
 Indiferente       Concordo  
 Concordo totalmente

**20.2 – O pré-vestibular não deve jamais perder de vista seu papel transformador:**

- Não concordo veementemente       Não concordo  
 Indiferente       Concordo  
 Concordo totalmente

**20.3 – O relacionamento entre os professores do curso é:**

- Ótimo       Bom  
 Regular       Ruim  
 Péssimo

**20.4 – A discussão política pode ser até suprimida do curso:**

- Não concordo veementemente       Não concordo  
 Indiferente       Concordo  
 Concordo totalmente

**20.5 – O respeito pelas diferenças no curso ocorre:**

- Sempre       Geralmente  
 Às vezes       Raramente  
 Nunca

**20.6 – Os voluntários são ouvidos no curso, tem espaços para se manifestarem, mostrarem sua insatisfação, sugerir mudanças e tomar decisões.**

- |                                            |                                     |
|--------------------------------------------|-------------------------------------|
| <input checked="" type="checkbox"/> Sempre | <input type="checkbox"/> Geralmente |
| <input type="checkbox"/> Às vezes          | <input type="checkbox"/> Raramente  |
| <input type="checkbox"/> Nunca             |                                     |

**20.7 – O relacionamento entre professores e alunos do curso é:**

- |                                  |                                         |
|----------------------------------|-----------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Ótimo   | <input checked="" type="checkbox"/> Bom |
| <input type="checkbox"/> Regular | <input type="checkbox"/> Ruim           |
| <input type="checkbox"/> Péssimo |                                         |

**20.8 – O pré-vestibular tem contribuído para a sua formação docente:**

- |                                            |                                     |
|--------------------------------------------|-------------------------------------|
| <input checked="" type="checkbox"/> Sempre | <input type="checkbox"/> Geralmente |
| <input type="checkbox"/> Às vezes          | <input type="checkbox"/> Raramente  |
| <input type="checkbox"/> Nunca             |                                     |

**20.9 – Numere as sentenças abaixo numa escala de importância de 1 a 5, sendo 5 a nota mais alta e 1 a mais baixa:**

- (1) Eu sempre quis ser professor, desde minha infância.
- (2) O pré-vestibular me mostrou uma nova visão do que é ser professor.
- (3) Nunca havia pensado em ser professor até conhecer o curso pré-vestibular.
- (4) O curso é um laboratório de aprendizagem e de formação profissional.
- (5) Ser professor é um dom.

Obrigado por sua participação!

## Questionário de Pesquisa

1 – Nome completo: Vandemberg Azevedo Vieira.

2 – Assinale sua idade:

- ( ) de 17 a 19 anos      ( ) de 20 a 24 anos      (X) de 25 a 30 anos  
 ( ) de 31 a 35 anos      ( ) mais de 35 anos. Especifique \_\_\_\_\_

3 – Você foi aluno do curso pré-vestibular Comunitário Professor Wellington Ricardo? Se não foi, vá para a pergunta seis.

- (X) Sim      ( ) Não

4 – Em caso positivo indique o(s) ano(s) que você estudou no curso?

- ( ) 1996    ( ) 1997    ( ) 1998    ( ) 1999    ( ) 2000    (X) 2001  
 ( ) 2002    ( ) 2003    ( ) 2004    ( ) 2005    ( ) 2006    ( ) 2007  
 ( ) 2008

5 – Foi aprovado no vestibular?

- (X) Sim      ( ) Não

6 – De que maneira você chegou a Universidade?

- (X) via processo seletivo regular  
 ( ) beneficiado pelo sistema de cotas  
 ( ) via Prouni  
 ( ) Outra forma. Especificar: \_\_\_\_\_

7 – Indique o curso e a instituição.

Licenciatura em química na UERJ.

8 – Há quanto tempo você é voluntário no curso?

- ( ) menos de 1 ano      ( ) entre 1 e 2 anos      ( ) entre 2 e 3 anos  
 ( ) entre 3 e 4 anos      ( ) entre 4 e 5 anos      ( ) entre 5 e 6 anos  
 ( ) mais de 6 anos. Especificar: 9 mos.

**9 – Qual(is) disciplina(s) você leciona ou já lecionou no curso?**

- Matemática       Física       Química       Biologia  
 Língua Portuguesa       Literatura       Redação       Geografia  
 História       L. Estrangeira       Cidadania       Temática

**10 – Que motivo/os o atraíram para ser voluntário no pré-vestibular?**

- proximidade da residência  
 necessidade de fazer um trabalho voluntário  
 necessidade de fazer estágio obrigatório da faculdade  
 ter uma experiência docente antes de entrar para o mercado de trabalho  
 convicções políticas  
 afinidade com o projeto  
 afinidade com as pessoas do projeto  
 indicação de um amigo  
 outros. Especificar: \_\_\_\_\_

**11 – O que mais o agrada no pré-vestibular? Marque no máximo duas opções:**

- a autonomia para trabalhar       os almoços aos sábados  
 a harmonia do grupo/ o trabalho em equipe       o respeito as diferenças  
 as aulas de cidadania e cultura       as festas e outros eventos.  
 a participação e seriedade dos alunos       os encontros pedagógicos  
 a discussão política realizada no curso       as reuniões de planejamento  
 a boa infra-estrutura do espaço       ver as turmas cheias.  
 encontrar amigos e pessoas que gosto       as aulas-passeio  
 o número de alunos aprovados nos vestibulares  
 outros. Especificar: \_\_\_\_\_

**12 – O que mais o preocupa ou desagrada no curso? Marque no máximo duas opções:**

- a desordem e o descumprimento dos horários       a falta de planejamento  
 a pouca quantidade de confraternizações       a indiferença de alguns  
 a falta de compromisso de alguns voluntários       o despreparo dos alunos  
 a politização do curso       a falta de dinheiro  
 a ausência de reuniões       os encontros pedagógicos  
 as aulas de cidadania       os simulados  
 o desânimo dos alunos  
 outros. Especificar: \_\_\_\_\_

**13 – Você participa de eventos científicos e pedagógicos da área que leciona?**

- ( ) nunca                      ( ) raramente                      (X) às vezes  
 ( ) frequentemente              ( ) sempre

**14 – Você leciona em outro lugar?**

- ( ) sim, na educação formal (escolas da rede pública ou privada)  
 ( ) sim, em outros projetos comunitários, onde também sou voluntário  
 ( ) não.

(X) outro. Especificar: Aulas particulares eventualmente.

**15 – Para você, como deve ser a atuação de um professor no pré-vestibular?**

- ( ) como um conhecedor e transmissor de conhecimentos, executor de rotinas, um sujeito que toma decisões ou resolve problemas.  
 ( ) como um gestor: gestor de conhecimento, gestor de conflitos, gestor de projetos, gestor de sonhos, entre outros.  
 ( ) como um profissional humano, social e político, que toma partido e não é omissivo, neutro.  
 (X) como um ator político que problematiza a educação, buscando o porquê e o para quê do ato educativo.  
 (X) com amplo domínio da matéria que ensina, habilidade para transmitir conteúdos e dominar a turma.

( ) De outra forma. Especifique: \_\_\_\_\_

**16 – Suas aulas procuram valorizar:**

- (X) a preparação dos alunos para as provas do vestibular.  
 (X) as experiências dos alunos, manifestada em seus comentários durante a aula.  
 (X) o processo de construção de conhecimento pelo aluno.  
 (X) a motivação dos alunos para as provas do vestibular.  
 (X) a formação cidadã do aluno.  
 ( ) Outra. Especifique: \_\_\_\_\_

**17 – Que abordagem curricular você procura utilizar em suas aulas?**

- (X) uso de provas de exames vestibulares anteriores;  
 ( ) massificação de conteúdos importantes do ensino médio;  
 ( ) trabalho com conteúdos curriculares emanados da própria filosofia do curso;  
 (X) uso de uma seleção curricular feita individualmente por você ou pela sua equipe.  
 ( ) leitura e interpretação de textos diversos  
 ( ) Outra. Indique: \_\_\_\_\_

18 – Como educador social, de que forma você articula os conhecimentos teóricos da sua disciplina à realidade de seus alunos no curso pré-vestibular?

Procurando contextualizar os conteúdos com a realidade dos alunos e do mundo contemporâneo. Buscando abranger o campo de percepção dos alunos e proporcionar aos mesmos um incremento de sua capacidade de entender e se interrelacionar com o meio social.

19 – Na sua opinião, o curso promove uma educação popular emancipatória? Justifique.

Não gostaria de responder esta pergunta por considerar que a mesma me induziria a uma resposta meramente de publicidade do projeto.

20 – OS ITENS A SEGUIR BUSCAM SABER SUA OPINIÃO SOBRE ALGUNS VALORES E PRINCÍPIOS QUE POSSAM NORTEAR SUA AÇÃO NO CURSO WR. PEDIMOS PARA QUE EM CADA ITEM SEJA ASSINALADA SOMENTE UMA RESPOSTA:

20.1 – As aulas de Cidadania e Cultura são essenciais para o desenvolvimento do pré-vestibular.

- ( ) Não concordo veementemente      ( ) Não concordo  
 ( ) Indiferente      (X) Concordo  
 ( ) Concordo totalmente

20.2 – O pré-vestibular não deve jamais perder de vista seu papel transformador:

- ( ) Não concordo veementemente      ( ) Não concordo  
 ( ) Indiferente      (X) Concordo  
 ( ) Concordo totalmente

20.3 – O relacionamento entre os professores do curso é:

- ( ) Ótimo      (X) Bom  
 ( ) Regular      ( ) Ruim  
 ( ) Péssimo

20.4 – A discussão política pode ser até suprimida do curso:

- (X) Não concordo veementemente      ( ) Não concordo  
 ( ) Indiferente      ( ) Concordo  
 ( ) Concordo totalmente

**20.5 – O respeito pelas diferenças no curso ocorre:**

- Sempre ( ) Geralmente  
( ) Às vezes ( ) Raramente  
( ) Nunca

**20.6 – Os voluntários são ouvidos no curso, tem espaços para se manifestarem, mostrarem sua insatisfação, sugerir mudanças e tomar decisões.**

- Sempre ( ) Geralmente  
( ) Às vezes ( ) Raramente  
( ) Nunca

**20.7 – O relacionamento entre professores e alunos do curso é:**

- ( ) Ótimo (  ) Bom  
( ) Regular ( ) Ruim  
( ) Péssimo

**20.8 – O pré-vestibular tem contribuído para a sua formação docente:**

- Sempre ( ) Geralmente  
( ) Às vezes ( ) Raramente  
( ) Nunca

**20.9 – Numere as sentenças abaixo numa escala de importância de 1 a 5, sendo 5 a nota mais alta e 1 a mais baixa:**

- ( 5 ) Eu sempre quis ser professor, desde minha infância.  
( 2 ) O pré-vestibular me mostrou uma nova visão do que é ser professor.  
( 1 ) Nunca havia pensado em ser professor até conhecer o curso pré-vestibular.  
( 3 ) O curso é um laboratório de aprendizagem e de formação profissional.  
( 4 ) Ser professor é um dom.

Obrigado por sua participação!

## Questionário de Pesquisa

1 – Nome completo: Angelo Benedito dos Santos

2 – Assinale sua idade:

- ( ) de 17 a 19 anos      ( ) de 20 a 24 anos       de 25 a 30 anos  
 ( ) de 31 a 35 anos      ( ) mais de 35 anos. Especifique \_\_\_\_\_

3 – Você foi aluno do curso pré-vestibular Comunitário Professor Wellington Ricardo? Se não foi, vá para a pergunta seis.

- Sim      ( ) Não

4 – Em caso positivo indique o(s) ano(s) que você estudou no curso?

- ( ) 1996    ( ) 1997    ( ) 1998    ( ) 1999    ( ) 2000     2001  
 2002    ( ) 2003    ( ) 2004    ( ) 2005    ( ) 2006    ( ) 2007  
 ( ) 2008

5 – Foi aprovado no vestibular?

- Sim      ( ) Não

6 – De que maneira você chegou a Universidade?

- via processo seletivo regular  
 ( ) beneficiado pelo sistema de cotas  
 ( ) via Prouni  
 ( ) Outra forma. Especificar: \_\_\_\_\_

7 – Indique o curso e a instituição.

Matemática - UERJ

8 – Há quanto tempo você é voluntário no curso?

- ( ) menos de 1 ano      ( ) entre 1 e 2 anos      ( ) entre 2 e 3 anos  
 ( ) entre 3 e 4 anos      ( ) entre 4 e 5 anos       entre 5 e 6 anos

**9 – Qual(is) disciplina(s) você leciona ou já lecionou no curso?**

- Matemática      ( ) Física      ( ) Química      ( ) Biologia  
 Língua Portuguesa      ( ) Literatura      ( ) Redação      ( ) Geografia  
 História      ( ) L. Estrangeira      ( ) Cidadania      ( ) Temática

**10 – Que motivo/os o atraíram para ser voluntário no pré-vestibular? Marque no máximo duas opções:**

- proximidade da residência  
 necessidade de fazer um trabalho voluntário  
 necessidade de fazer estágio obrigatório da faculdade  
 ter uma experiência docente antes de entrar para o mercado de trabalho  
 convicções políticas  
 afinidade com o projeto  
 afinidade com as pessoas do projeto  
 indicação de um amigo  
 outros. Especificar: \_\_\_\_\_

**11 – O que mais o agrada no pré-vestibular? Marque no máximo duas opções:**

- a autonomia para trabalhar      ( ) os almoços aos sábados  
 a harmonia do grupo/ o trabalho em equipe      ( ) o respeito as diferenças  
 as aulas de cidadania e cultura      ( ) as festas e outros eventos.  
 a participação e seriedade dos alunos      ( ) os encontros pedagógicos  
 a discussão política realizada no curso      ( ) as reuniões de planejamento  
 a boa infra-estrutura do espaço      ( ) ver as turmas cheias.  
 encontrar amigos e pessoas que gosto      ( ) as aulas-passeio  
 o número de alunos aprovados nos vestibulares  
 outros. Especificar: \_\_\_\_\_

**12 – O que mais o preocupa ou desagrada no curso? Marque no máximo duas opções:**

- a desordem e o descumprimento dos horários      ( ) a falta de planejamento  
 a pouca quantidade de confraternizações      ( ) a indiferença de alguns  
 a falta de compromisso de alguns voluntários      ( ) o despreparo dos alunos  
 a politização do curso      ( ) a falta de dinheiro  
 a ausência de reuniões      ( ) os encontros pedagógicos  
 as aulas de cidadania      ( ) os simulados  
 o desânimo dos alunos  
 outros. Especificar: \_\_\_\_\_

**13 – Você participa de eventos científicos e pedagógicos da área que leciona?**

- nunca                       raramente                       às vezes  
 frequentemente               sempre

**14 – Você leciona em outro lugar?**

- sim, na educação formal (escolas da rede pública ou privada)  
 sim, em outros projetos comunitários, onde também sou voluntário  
 não.  
 outro. Especificar: \_\_\_\_\_

**15 – Para você, como deve ser a atuação de um professor no pré-vestibular? Assinale somente uma opção:**

- como um conhecedor e transmissor de conhecimentos, executor de rotinas, um sujeito que toma decisões ou resolve problemas.  
 como um gestor: gestor de conhecimento, gestor de conflitos, gestor de projetos, gestor de sonhos, entre outros.  
 como um profissional humano, social e político, que toma partido e não é omissivo, neutro.  
 como um ator político que problematiza a educação, buscando o porquê e o para quê do ato educativo.  
 com amplo domínio da matéria que ensina, habilidade para transmitir conteúdos e dominar a turma.  
 De outra forma. Especifique: \_\_\_\_\_

**16 – Suas aulas procuram valorizar: Assinale somente uma opção:**

- a preparação dos alunos para as provas do vestibular.  
 as experiências dos alunos, manifestada em seus comentários durante a aula.  
 o processo de construção de conhecimento pelo aluno.  
 a motivação dos alunos para as provas do vestibular.  
 a formação cidadã do aluno.  
 Outra. Especifique: \_\_\_\_\_

**17 – Que abordagem curricular você procura utilizar em suas aulas? Assinale somente uma opção:**

- uso de provas de exames vestibulares anteriores;  
 massificação de conteúdos importantes do ensino médio;  
 trabalho com conteúdos curriculares emanados da própria filosofia do curso;  
 uso de uma seleção curricular feita individualmente por você ou pela sua equipe.  
 leitura e interpretação de textos diversos  
 Outra. Indique: \_\_\_\_\_

18 – Como educador social, de que forma você articula os conhecimentos teóricos da sua disciplina à realidade de seus alunos no curso pré-vestibular?

*Tentando levar os conhecimentos para a sua vida, mostrando a importância dos conteúdos no seu dia-a-dia.*

19 – Na sua opinião, o curso promove uma educação popular emancipatória? Justifique.

*Sim, principalmente pelas aulas de cidadania, pelas conversas informais, pelas próprias aulas ministradas, que mostram o papel do aluno na sociedade.*

20 – OS ITENS A SEGUIR BUSCAM SABER SUA OPINIÃO SOBRE ALGUNS VALORES E PRINCÍPIOS QUE POSSAM NORTEAR SUA AÇÃO NO CURSO WR. PEDIMOS PARA QUE EM CADA ITEM SEJA ASSINALADA SOMENTE UMA RESPOSTA:

20.1 – As aulas de Cidadania e Cultura são essenciais para o desenvolvimento do pré-vestibular.

- ( ) Não concordo veementemente      ( ) Não concordo  
 ( ) Indiferente      ( ) Concordo  
 Concordo totalmente

20.2 – O pré-vestibular não deve jamais perder de vista seu papel transformador:

- ( ) Não concordo veementemente      ( ) Não concordo  
 ( ) Indiferente      ( ) Concordo  
 Concordo totalmente

20.3 – O relacionamento entre os professores do curso é:

- Ótimo      ( ) Bom  
 ( ) Regular      ( ) Ruim  
 ( ) Péssimo

20.4 – A discussão política pode ser até suprimida do curso:

- ( ) Não concordo veementemente       Não concordo  
 ( ) Indiferente      ( ) Concordo  
 ( ) Concordo totalmente

20.5 – O respeito pelas diferenças no curso ocorre:

- Sempre      ( ) Geralmente  
 ( ) Às vezes      ( ) Raramente  
 ( ) Nunca

**20.6 – Os voluntários são ouvidos no curso, tem espaços para se manifestarem, mostrarem sua insatisfação, sugerir mudanças e tomar decisões.**

- |                                            |                                     |
|--------------------------------------------|-------------------------------------|
| <input checked="" type="checkbox"/> Sempre | <input type="checkbox"/> Geralmente |
| <input type="checkbox"/> Às vezes          | <input type="checkbox"/> Raramente  |
| <input type="checkbox"/> Nunca             |                                     |

**20.7 – O relacionamento entre professores e alunos do curso é:**

- |                                  |                                         |
|----------------------------------|-----------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Ótimo   | <input checked="" type="checkbox"/> Bom |
| <input type="checkbox"/> Regular | <input type="checkbox"/> Ruim           |
| <input type="checkbox"/> Péssimo |                                         |

**20.8 – O pré-vestibular tem contribuído para a sua formação docente:**

- |                                            |                                     |
|--------------------------------------------|-------------------------------------|
| <input checked="" type="checkbox"/> Sempre | <input type="checkbox"/> Geralmente |
| <input type="checkbox"/> Às vezes          | <input type="checkbox"/> Raramente  |
| <input type="checkbox"/> Nunca             |                                     |

**20.9 – Numere as sentenças abaixo numa escala de importância de 1 a 5, sendo 5 a nota mais alta e 1 a mais baixa:**

- ( 2 ) Eu sempre quis ser professor, desde minha infância.
- ( 4 ) O pré-vestibular me mostrou uma nova visão do que é ser professor.
- ( 1 ) Nunca havia pensado em ser professor até conhecer o curso pré-vestibular.
- ( 5 ) O curso é um laboratório de aprendizagem e de formação profissional.
- ( 3 ) Ser professor é um dom.

Obrigado por sua participação!

### Questionário de Pesquisa

1 – Nome completo: Ana Carolina Mascarenhas da Silva

2 – Assinale sua idade:

- ( ) de 17 a 19 anos      (X) de 20 a 24 anos      ( ) de 25 a 30 anos  
 ( ) de 31 a 35 anos      ( ) mais de 35 anos. Especifique \_\_\_\_\_

3 – Você foi aluno do curso pré-vestibular Comunitário Professor Wellington Ricardo? Se não foi, vá para a pergunta seis.

- ( ) Sim      (X) Não

4 – Em caso positivo indique o(s) ano(s) que você estudou no curso?

- ( ) 1996    ( ) 1997    ( ) 1998    ( ) 1999    ( ) 2000    ( ) 2001  
 ( ) 2002    ( ) 2003    ( ) 2004    ( ) 2005    ( ) 2006    ( ) 2007  
 ( ) 2008

5 – Foi aprovado no vestibular?

- ( ) Sim      ( ) Não

6 – De que maneira você chegou a Universidade?

- (X) via processo seletivo regular  
 ( ) beneficiado pelo sistema de cotas  
 ( ) via Prouni  
 ( ) Outra forma. Especificar: \_\_\_\_\_

7 – Indique o curso e a instituição.

História, UFRJ.

8 – Há quanto tempo você é voluntário no curso?

- (X) menos de 1 ano      ( ) entre 1 e 2 anos      ( ) entre 2 e 3 anos  
 ( ) entre 3 e 4 anos      ( ) entre 4 e 5 anos      ( ) entre 5 e 6 anos  
 ( ) mais de 6 anos. Especificar: \_\_\_\_\_



**13 – Você participa de eventos científicos e pedagógicos da área que leciona?**

- nunca                       raramente                       às vezes  
 freqüentemente                       sempre

**14 – Você leciona em outro lugar?**

- sim, na educação formal (escolas da rede pública ou privada)  
 sim, em outros projetos comunitários, onde também sou voluntário  
 não.  
 outro. Especificar: \_\_\_\_\_

**15 – Para você, como deve ser a atuação de um professor no pré-vestibular?**

- como um conhecedor e transmissor de conhecimentos, executor de rotinas, um sujeito que toma decisões ou resolve problemas.  
 como um gestor: gestor de conhecimento, gestor de conflitos, gestor de projetos, gestor de sonhos, entre outros.  
 como um profissional humano, social e político, que toma partido e não é omissivo, neutro.  
 como um ator político que problematiza a educação, buscando o porquê e o para quê do ato educativo.  
 com amplo domínio da matéria que ensina, habilidade para transmitir conteúdos e dominar a turma.  
 De outra forma. Especifique: \_\_\_\_\_

**16 – Suas aulas procuram valorizar:**

- a preparação dos alunos para as provas do vestibular.  
 as experiências dos alunos, manifestada em seus comentários durante a aula.  
 o processo de construção de conhecimento pelo aluno.  
 a motivação dos alunos para as provas do vestibular.  
 a formação cidadã do aluno.  
 Outra. Especifique: \_\_\_\_\_

**17 – Que abordagem curricular você procura utilizar em suas aulas?**

- uso de provas de exames vestibulares anteriores;  
 massificação de conteúdos importantes do ensino médio;  
 trabalho com conteúdos curriculares emanados da própria filosofia do curso;  
 uso de uma seleção curricular feita individualmente por você ou pela sua equipe.  
 leitura e interpretação de textos diversos  
 Outra. Indique: \_\_\_\_\_

4

18 – Como educador social, de que forma você articula os conhecimentos teóricos da sua disciplina à realidade de seus alunos no curso pré-vestibular?

Especialmente no meu caso, que leciono História, essa articulação é essencial. Fica quase a massificação de conteúdos (o que acaba acontecendo, especialmente em pré-vestibular) acaba alimentando a ilusão comumente difundida de que a História é alheia e fechada em si mesmo. Essa forma, procuro sempre mostrar aos alunos que aqueles conteúdos tem implicações nos dias atuais, além de fazer analogias com situações semelhantes.

19 – Na sua opinião, o curso promove uma educação popular emancipatória? Justifique.

Sim. Acho que o curso, das mais diversas formas, dá uma boa base para os alunos repensarem suas vidas e alcançarem tal emancipação. Depende apenas deles fazerem isso.

20 – OS ITENS A SEGUIR BUSCAM SABER SUA OPINIÃO SOBRE ALGUNS VALORES E PRINCÍPIOS QUE POSSAM NORTEAR SUA AÇÃO NO CURSO WR. PEDIMOS PARA QUE EM CADA ITEM SEJA ASSINALADA SOMENTE UMA RESPOSTA:

20.1 – As aulas de Cidadania e Cultura são essenciais para o desenvolvimento do pré-vestibular.

- Não concordo veementemente      ( ) Não concordo  
 ( ) Indiferente      ( ) Concordo  
 (X) Concordo totalmente

20.2 – O pré-vestibular não deve jamais perder de vista seu papel transformador:

- ( ) Não concordo veementemente      ( ) Não concordo  
 ( ) Indiferente      (X) Concordo  
 ( ) Concordo totalmente

20.3 – O relacionamento entre os professores do curso é:

- (X) Ótimo      ( ) Bom  
 ( ) Regular      ( ) Ruim  
 ( ) Péssimo

20.4 – A discussão política pode ser até suprimida do curso:

- ( ) Não concordo veementemente      (X) Não concordo  
 ( ) Indiferente      ( ) Concordo  
 ( ) Concordo totalmente

**20.5 – O respeito pelas diferenças no curso ocorre:**

- Sempre  Geralmente  
 Às vezes  Raramente  
 Nunca

**20.6 – Os voluntários são ouvidos no curso, tem espaços para se manifestarem, mostrarem sua insatisfação, sugerir mudanças e tomar decisões.**

- Sempre  Geralmente  
 Às vezes  Raramente  
 Nunca

**20.7 – O relacionamento entre professores e alunos do curso é:**

- Ótimo  Bom  
 Regular  Ruim  
 Péssimo

**20.8 – O pré-vestibular tem contribuído para a sua formação docente:**

- Sempre  Geralmente  
 Às vezes  Raramente  
 Nunca

**20.9 – Numere as sentenças abaixo numa escala de importância de 1 a 5, sendo 5 a nota mais alta e 1 a mais baixa:**

- ( 2 ) Eu sempre quis ser professor, desde minha infância.  
( 4 ) O pré-vestibular me mostrou uma nova visão do que é ser professor.  
( 1 ) Nunca havia pensado em ser professor até conhecer o curso pré-vestibular.  
( 5 ) O curso é um laboratório de aprendizagem e de formação profissional.  
( 3 ) Ser professor é um dom.

Obrigado por sua participação!

**Questionário de Pesquisa**

**1 – Nome completo:** Vanderlei Vazelesk Ribeiro

**2 – Assinale sua idade:**

- de 17 a 19 anos       de 20 a 24 anos       de 25 a 30 anos  
 de 31 a 35 anos       mais de 35 anos. Especifique \_\_\_\_ 39 anos

**3 – Você foi aluno do curso pré-vestibular Comunitário Professor Wellington Ricardo? Se não foi, vá para a pergunta seis.**

- Sim       Não

**4 – Em caso positivo indique o(s) ano(s) que você estudou no curso?**

- 1996     1997     1998     1999     2000     2001  
 2002     2003     2004     2005     2006     2007  
 2008

**5 – Foi aprovado no vestibular?**

- Sim       Não

**6 – De que maneira você chegou a Universidade?**

- via processo seletivo regular  
 beneficiado pelo sistema de cotas  
 via Prouni  
 Outra forma. Especificar: \_\_\_\_\_

**7 – Indique o curso e a instituição.**

História UFRJ

**8 – Há quanto tempo você é voluntário no curso?**

- menos de 1 ano       entre 1 e 2 anos       entre 2 e 3 anos  
 entre 3 e 4 anos       entre 4 e 5 anos       entre 5 e 6 anos  
 mais de 6 anos. Especificar: \_\_\_\_ 7 anos \_\_\_\_\_

**9 – Qual(is) disciplina(s) você leciona ou já lecionou no curso?**



**13 – Você participa de eventos científicos e pedagógicos da área que leciona?**

- nunca                       raramente                       às vezes  
 frequentemente                       sempre

**14 – Você leciona em outro lugar?**

- sim, na educação formal (escolas da rede pública ou privada)  
 sim, em outros projetos comunitários, onde também sou voluntário  
 não.  
 outro. Especificar: \_\_\_\_\_

**15 – Para você, como deve ser a atuação de um professor no pré-vestibular? Assinale somente uma opção:**

- como um conhecedor e transmissor de conhecimentos, executor de rotinas, um sujeito que toma decisões ou resolve problemas.  
 como um gestor: gestor de conhecimento, gestor de conflitos, gestor de projetos, gestor de sonhos, entre outros.  
 como um profissional humano, social e político, que toma partido e não é omissivo, neutro.  
 como um ator político que problematiza a educação, buscando o porquê e o para quê do ato educativo.  
 com amplo domínio da matéria que ensina, habilidade para transmitir conteúdos e dominar a turma.  
 De outra forma. Especifique: \_\_\_\_\_

**16 – Suas aulas procuram valorizar: Assinale somente uma opção:**

- a preparação dos alunos para as provas do vestibular.  
 as experiências dos alunos, manifestada em seus comentários durante a aula.  
 o processo de construção de conhecimento pelo aluno.  
 a motivação dos alunos para as provas do vestibular.  
 a formação cidadã do aluno.  
 Outra. Especifique: \_\_\_\_\_

**17 – Que abordagem curricular você procura utilizar em suas aulas? Assinale somente uma opção:**

- uso de provas de exames vestibulares anteriores;  
 massificação de conteúdos importantes do ensino médio;  
 trabalho com conteúdos curriculares emanados da própria filosofia do curso;  
 uso de uma seleção curricular feita individualmente por você ou pela sua equipe.  
 leitura e interpretação de textos diversos  
 Outra. Indique: \_\_\_\_\_

**18 – Como educador social, de que forma você articula os conhecimentos teóricos da sua disciplina à realidade de seus alunos no curso pré-vestibular?**

Eu procurava levar para eles o conhecimento que eu adquiria na faculdade a fim de possibilitar que eles aumentassem as chances de serem aprovados no Vestibular.

**19 – Em sua opinião, o curso promove uma educação popular emancipatória? Justifique.**

Não sei. Não sei o que seria uma educação emancipadora. A perspectiva a qual acredito é aquela que Paulo Freire chama de Educação Bancária.

**20 – OS ITENS A SEGUIR BUSCAM SABER SUA OPINIÃO SOBRE ALGUNS VALORES E PRINCÍPIOS QUE POSSAM NORTEAR SUA AÇÃO NO CURSO WR. PEDIMOS PARA QUE EM CADA ITEM SEJA ASSINALADA SOMENTE UMA RESPOSTA:**

**20.1 – As aulas de Cidadania e Cultura são essenciais para o desenvolvimento do pré-vestibular.**

- ( ) Não concordo veementemente      ( ) Não concordo  
 ( ) Indiferente      ( ) Concordo  
 ( x ) Concordo totalmente

**20.2 – O pré-vestibular não deve jamais perder de vista seu papel transformador:**

- ( ) Não concordo veementemente      ( ) Não concordo  
 ( ) Indiferente      ( x ) Concordo  
 ( ) Concordo totalmente

**20.3 – O relacionamento entre os professores do curso é:**

- ( ) Ótimo      ( x ) Bom  
 ( ) Regular      ( ) Ruim  
 ( ) Péssimo

**20.4 – A discussão política pode ser até suprimida do curso:**

- ( ) Não concordo veementemente      ( x ) Não concordo  
 ( ) Indiferente      ( ) Concordo  
 ( ) Concordo totalmente

**20.5 – O respeito pelas diferenças no curso ocorre:**

- ( x ) Sempre      ( ) Geralmente  
 ( ) Às vezes      ( ) Raramente  
 ( ) Nunca

5

**20.6 – Os voluntários são ouvidos no curso, tem espaços para se manifestarem, mostrarem sua insatisfação, sugerir mudanças e tomar decisões.**

- Sempre  Geralmente  
 Às vezes  Raramente  
 Nunca

**20.7 – O relacionamento entre professores e alunos do curso é:**

- Ótimo  Bom  
 Regular  Ruim  
 Péssimo

**20.8 – O pré-vestibular tem contribuído para a sua formação docente:**

- Sempre  Geralmente  
 Às vezes  Raramente  
 Nunca

**20.9 – Numere as sentenças abaixo numa escala de importância de 1 a 5, sendo 5 a nota mais alta e 1 a mais baixa:**

- ( 2 ) Eu sempre quis ser professor, desde minha infância.  
( 3 ) O pré-vestibular me mostrou uma nova visão do que é ser professor.  
( 1 ) Nunca havia pensado em ser professor até conhecer o curso pré-vestibular.  
( 4 ) O curso é um laboratório de aprendizagem e de formação profissional.  
( 5 ) Ser professor é um dom.

Obrigado por sua participação!

## Questionário de Pesquisa

1 – Nome completo: Danilo Nobrega Franca

2 – Assinale sua idade:

- ( ) de 17 a 19 anos       de 20 a 24 anos      ( ) de 25 a 30 anos  
 ( ) de 31 a 35 anos      ( ) mais de 35 anos. Especifique \_\_\_\_\_

3 – Você foi aluno do curso pré-vestibular Comunitário Professor Wellington Ricardo? Se não foi, vá para a pergunta seis.

- Sim      ( ) Não

4 – Em caso positivo indique o(s) ano(s) que você estudou no curso?

- ( ) 1996    ( ) 1997    ( ) 1998    ( ) 1999    ( ) 2000    ( ) 2001  
 ( ) 2002    ( ) 2003    ( ) 2004     2005    ( ) 2006    ( ) 2007  
 ( ) 2008

5 – Foi aprovado no vestibular?

- Sim      ( ) Não

6 – De que maneira você chegou a Universidade?

- via processo seletivo regular  
 ( ) beneficiado pelo sistema de cotas  
 ( ) via Prouni  
 ( ) Outra forma. Especificar: \_\_\_\_\_

7 – Indique o curso e a instituição.

Eng Eletrônica - UFRJ ; Eng Elétrica - UERJ  
e Eng Produção - PUC (Prouni)

8 – Há quanto tempo você é voluntário no curso?

- ( ) menos de 1 ano      ( ) entre 1 e 2 anos      ( ) entre 2 e 3 anos  
 entre 3 e 4 anos      ( ) entre 4 e 5 anos      ( ) entre 5 e 6 anos  
 ( ) mais de 6 anos. Especificar: \_\_\_\_\_

9 – Qual(is) disciplina(s) você leciona ou já lecionou no curso?

- Matemática       Física       Química       Biologia  
 Língua Portuguesa       Literatura       Redação       Geografia  
 História       L. Estrangeira       Cidadania       Temática

10 – Que motivo/os o atraíram para ser voluntário no pré-vestibular?

- proximidade da residência  
 necessidade de fazer um trabalho voluntário  
 necessidade de fazer estágio obrigatório da faculdade  
 ter uma experiência docente antes de entrar para o mercado de trabalho  
 convicções políticas  
 afinidade com o projeto  
 afinidade com as pessoas do projeto  
 indicação de um amigo  
 outros. Especificar: \_\_\_\_\_

11 – O que mais o agrada no pré-vestibular? Marque no máximo duas opções:

- a autonomia para trabalhar       os almoços aos sábados  
 a harmonia do grupo/ o trabalho em equipe       o respeito as diferenças  
 as aulas de cidadania e cultura       as festas e outros eventos.  
 a participação e seriedade dos alunos       os encontros pedagógicos  
 a discussão política realizada no curso       as reuniões de planejamento  
 a boa infra-estrutura do espaço       ver as turmas cheias.  
 encontrar amigos e pessoas que gosto       as aulas-passeio  
 o número de alunos aprovados nos vestibulares  
 outros. Especificar: Idealismo dos voluntários

12 – O que mais o preocupa ou desagrada no curso? Marque no máximo duas opções:

- a desordem e o descumprimento dos horários       a falta de planejamento  
 a pouca quantidade de confraternizações       a indiferença de alguns  
 a falta de compromisso de alguns voluntários       o despreparo dos alunos  
 a politização do curso       a falta de dinheiro  
 a ausência de reuniões       os encontros pedagógicos  
 as aulas de cidadania       os simulados  
 o desânimo dos alunos  
 outros. Especificar: \_\_\_\_\_

**13 – Você participa de eventos científicos e pedagógicos da área que leciona?**

- ( ) nunca                      ( ) raramente                      às vezes  
 ( ) frequentemente              ( ) sempre

**14 – Você leciona em outro lugar?**

- ( ) sim, na educação formal (escolas da rede pública ou privada)  
 ( ) sim, em outros projetos comunitários, onde também sou voluntário  
 ( ) não.  
 ( ) outro. Especificar: \_\_\_\_\_

**15 – Para você, como deve ser a atuação de um professor no pré-vestibular?**

- ( ) como um conhecedor e transmissor de conhecimentos, executor de rotinas, um sujeito que toma decisões ou resolve problemas.  
 ( ) como um gestor: gestor de conhecimento, gestor de conflitos, gestor de projetos, gestor de sonhos, entre outros.  
 ( ) como um profissional humano, social e político, que toma partido e não é omissivo, neutro.  
 ( ) como um ator político que problematiza a educação, buscando o porquê e o para quê do ato educativo.  
 ( ) com amplo domínio da matéria que ensina, habilidade para transmitir conteúdos e dominar a turma.  
 ( ) De outra forma. Especifique: \_\_\_\_\_

**16 – Suas aulas procuram valorizar:**

- ( ) a preparação dos alunos para as provas do vestibular.  
 ( ) as experiências dos alunos, manifestada em seus comentários durante a aula.  
 ( ) o processo de construção de conhecimento pelo aluno.  
 ( ) a motivação dos alunos para as provas do vestibular.  
 ( ) a formação cidadã do aluno.  
 ( ) Outra. Especifique: \_\_\_\_\_

**17 – Que abordagem curricular você procura utilizar em suas aulas?**

- ( ) uso de provas de exames vestibulares anteriores;  
 ( ) massificação de conteúdos importantes do ensino médio;  
 ( ) trabalho com conteúdos curriculares emanados da própria filosofia do curso;  
 ( ) uso de uma seleção curricular feita individualmente por você ou pela sua equipe.  
 ( ) leitura e interpretação de textos diversos  
 ( ) Outra. Indique: \_\_\_\_\_

18 - Como educador social, de que forma você articula os conhecimentos teóricos da sua disciplina à realidade de seus alunos no curso pré-vestibular?

Tento mostrar a importância e os principais fenômenos da física (e as suas respectivas aplicações) e como tais fenômenos se relacionam com a vida dos alunos.

19 - Na sua opinião, o curso promove uma educação popular emancipatória? Justifique.

Sim, uma vez que as aulas, em especial a de Cidadania, tem por objetivo transmitir conteúdo e incentivar os alunos a refletir ~~mas sem~~ ~~sem a intenção~~ ~~emancipatória~~. Os alunos aprendem a gerir os seus ~~seus~~ ~~aprendizado~~ e passam a exercer uma visão crítica sobre a sua realidade e sobre o mundo que a cerca.

20 - OS ITENS A SEGUIR BUSCAM SABER SUA OPINIÃO SOBRE ALGUNS VALORES E PRINCÍPIOS QUE POSSAM NORTEAR SUA AÇÃO NO CURSO WR. PEDIMOS PARA QUE EM CADA ITEM SEJA ASSINALADA SOMENTE UMA RESPOSTA:

20.1 - As aulas de Cidadania e Cultura são essenciais para o desenvolvimento do pré-vestibular.

- ( ) Não concordo veementemente      ( ) Não concordo  
 ( ) Indiferente      ( ) Concordo  
 Concordo totalmente

20.2 - O pré-vestibular não deve jamais perder de vista seu papel transformador:

- ( ) Não concordo veementemente      ( ) Não concordo  
 ( ) Indiferente      ( ) Concordo  
 Concordo totalmente

20.3 - O relacionamento entre os professores do curso é:

- ( ) Ótimo       Bom  
 ( ) Regular      ( ) Ruim  
 ( ) Péssimo

20.4 - A discussão política pode ser até suprimida do curso:

- ( ) Não concordo veementemente       Não concordo  
 ( ) Indiferente      ( ) Concordo  
 ( ) Concordo totalmente

**20.5 – O respeito pelas diferenças no curso ocorre:**

- Sempre ( ) Geralmente  
( ) Às vezes ( ) Raramente  
( ) Nunca

**20.6 – Os voluntários são ouvidos no curso, tem espaços para se manifestarem, mostrarem sua insatisfação, sugerir mudanças e tomar decisões.**

- Sempre ( ) Geralmente  
( ) Às vezes ( ) Raramente  
( ) Nunca

**20.7 – O relacionamento entre professores e alunos do curso é:**

- ( ) Ótimo  Bom  
( ) Regular ( ) Ruim  
( ) Péssimo

**20.8 – O pré-vestibular tem contribuído para a sua formação docente:**

- Sempre ( ) Geralmente  
( ) Às vezes ( ) Raramente  
( ) Nunca

**20.9 – Numere as sentenças abaixo numa escala de importância de 1 a 5, sendo 5 a nota mais alta e 1 a mais baixa:**

- ( 1 ) Eu sempre quis ser professor, desde minha infância.  
( 3 ) O pré-vestibular me mostrou uma nova visão do que é ser professor.  
( 5 ) Nunca havia pensado em ser professor até conhecer o curso pré-vestibular.  
( 4 ) O curso é um laboratório de aprendizagem e de formação profissional.  
( 3 ) Ser professor é um dom.

Obrigado por sua participação!

## Questionário de Pesquisa

1 - Nome completo: Carlos Eduardo Dias Gomes.

2 - Assinale sua idade:

- ( ) de 17 a 19 anos       de 20 a 24 anos      ( ) de 25 a 30 anos  
 ( ) de 31 a 35 anos      ( ) mais de 35 anos. Especifique \_\_\_\_\_

3 - Você foi aluno do curso pré-vestibular Comunitário Professor Wellington Ricardo? Se não foi, vá para a pergunta seis.

- Sim      ( ) Não

4 - Em caso positivo indique o(s) ano(s) que você estudou no curso?

- ( ) 1996    ( ) 1997    ( ) 1998    ( ) 1999    ( ) 2000    ( ) 2001  
 ( ) 2002    ( ) 2003    ( ) 2004     2005     2006     2007  
 ( ) 2008

5 - Foi aprovado no vestibular?

- Sim      ( ) Não

6 - De que maneira você chegou a Universidade?

- via processo seletivo regular  
 ( ) beneficiado pelo sistema de cotas  
 ( ) via Prouni  
 ( ) Outra forma. Especificar: \_\_\_\_\_

7 - Indique o curso e a instituição.

UERJ -> Matemática / UERJ -> Física.

8 - Há quanto tempo você é voluntário no curso?

- ( ) menos de 1 ano       entre 1 e 2 anos      ( ) entre 2 e 3 anos  
 ( ) entre 3 e 4 anos      ( ) entre 4 e 5 anos      ( ) entre 5 e 6 anos  
 ( ) mais de 6 anos. Especificar: \_\_\_\_\_

**9 – Qual(is) disciplina(s) você leciona ou já lecionou no curso?**

- Matemática       Física      ( ) Química      ( ) Biologia  
 ( ) Língua Portuguesa      ( ) Literatura      ( ) Redação      ( ) Geografia  
 ( ) História      ( ) L. Estrangeira      ( ) Cidadania      ( ) Temática

**10 – Que motivo/os o atraíram para ser voluntário no pré-vestibular?**

- ( ) proximidade da residência  
 necessidade de fazer um trabalho voluntário  
 ( ) necessidade de fazer estágio obrigatório da faculdade  
 ( ) ter uma experiência docente antes de entrar para o mercado de trabalho  
 ( ) convicções políticas  
 afinidade com o projeto  
 afinidade com as pessoas do projeto  
 ( ) indicação de um amigo  
 ( ) outros. Especificar: \_\_\_\_\_

**11 – O que mais o agrada no pré-vestibular? Marque no máximo duas opções:**

- a autonomia para trabalhar      ( ) os almoços aos sábados  
 ( ) a harmonia do grupo/ o trabalho em equipe      ( ) o respeito as diferenças  
 ( ) as aulas de cidadania e cultura      ( ) as festas e outros eventos.  
 ( ) a participação e seriedade dos alunos      ( ) os encontros pedagógicos  
 ( ) a discussão política realizada no curso      ( ) as reuniões de planejamento  
 ( ) a boa infra-estrutura do espaço      ( ) ver as turmas cheias.  
 encontrar amigos e pessoas que gosto      ( ) as aulas-passeio  
 ( ) o número de alunos aprovados nos vestibulares  
 ( ) outros. Especificar: \_\_\_\_\_

**12 – O que mais o preocupa ou desagrada no curso? Marque no máximo duas opções:**

- a desordem e o descumprimento dos horários      ( ) a falta de planejamento  
 ( ) a pouca quantidade de confraternizações      ( ) a indiferença de alguns  
 ( ) a falta de compromisso de alguns voluntários      ( ) o despreparo dos alunos  
 ( ) a politização do curso      ( ) a falta de dinheiro  
 ( ) a ausência de reuniões      ( ) os encontros pedagógicos  
 ( ) as aulas de cidadania      ( ) os simulados  
 o desânimo dos alunos  
 ( ) outros. Especificar: \_\_\_\_\_

**13 – Você participa de eventos científicos e pedagógicos da área que leciona?**

- nunca                       raramente                       às vezes  
 frequentemente                       sempre

**14 – Você leciona em outro lugar?**

- sim, na educação formal (escolas da rede pública ou privada)  
 sim, em outros projetos comunitários, onde também sou voluntário  
 não.  
 outro. Especificar: \_\_\_\_\_

**15 – Para você, como deve ser a atuação de um professor no pré-vestibular?**

- como um conhecedor e transmissor de conhecimentos, executor de rotinas, um sujeito que toma decisões ou resolve problemas.  
 como um gestor: gestor de conhecimento, gestor de conflitos, gestor de projetos, gestor de sonhos, entre outros.  
 como um profissional humano, social e político, que toma partido e não é omissivo, neutro.  
 como um ator político que problematiza a educação, buscando o porquê e o para quê do ato educativo.  
 com amplo domínio da matéria que ensina, habilidade para transmitir conteúdos e dominar a turma.  
 De outra forma. Especifique: \_\_\_\_\_

**16 – Suas aulas procuram valorizar:**

- a preparação dos alunos para as provas do vestibular.  
 as experiências dos alunos, manifestada em seus comentários durante a aula.  
 o processo de construção de conhecimento pelo aluno.  
 a motivação dos alunos para as provas do vestibular.  
 a formação cidadã do aluno.  
 Outra. Especifique: \_\_\_\_\_

**17 – Que abordagem curricular você procura utilizar em suas aulas?**

- uso de provas de exames vestibulares anteriores;  
 massificação de conteúdos importantes do ensino médio;  
 trabalho com conteúdos curriculares emanados da própria filosofia do curso;  
 uso de uma seleção curricular feita individualmente por você ou pela sua equipe.  
 leitura e interpretação de textos diversos  
 Outra. Indique: \_\_\_\_\_

4

18 – Como educador social, de que forma você articula os conhecimentos teóricos da sua disciplina à realidade de seus alunos no curso pré-vestibular?

Através de exemplos que enfoquem os conhecimentos no dia-a-dia.

19 – Na sua opinião, o curso promove uma educação popular emancipatória? Justifique.

Sim, pois ~~ela~~ abre uma nova realidade para alguns alunos.

20 – OS ITENS A SEGUIR BUSCAM SABER SUA OPINIÃO SOBRE ALGUNS VALORES E PRINCÍPIOS QUE POSSAM NORTEAR SUA AÇÃO NO CURSO WR. PEDIMOS PARA QUE EM CADA ITEM SEJA ASSINALADA SOMENTE UMA RESPOSTA:

20.1 – As aulas de Cidadania e Cultura são essenciais para o desenvolvimento do pré-vestibular.

- ( ) Não concordo veementemente      ( ) Não concordo  
 ( ) Indiferente      (  ) Concordo  
 ( ) Concordo totalmente

20.2 – O pré-vestibular não deve jamais perder de vista seu papel transformador:

- ( ) Não concordo veementemente      ( ) Não concordo  
 ( ) Indiferente      ( ) Concordo  
 (  ) Concordo totalmente

20.3 – O relacionamento entre os professores do curso é:

- ( ) Ótimo      (  ) Bom  
 ( ) Regular      ( ) Ruim  
 ( ) Péssimo

20.4 – A discussão política pode ser até suprimida do curso:

- ( ) Não concordo veementemente      ( ) Não concordo  
 (  ) Indiferente      ( ) Concordo  
 ( ) Concordo totalmente

**20.5 – O respeito pelas diferenças no curso ocorre:**

- Sempre  Geralmente  
 Às vezes  Raramente  
 Nunca

**20.6 – Os voluntários são ouvidos no curso, tem espaços para se manifestarem, mostrarem sua insatisfação, sugerir mudanças e tomar decisões.**

- Sempre  Geralmente  
 Às vezes  Raramente  
 Nunca

**20.7 – O relacionamento entre professores e alunos do curso é:**

- Ótimo  Bom  
 Regular  Ruim  
 Péssimo

**20.8 – O pré-vestibular tem contribuído para a sua formação decente:**

- Sempre  Geralmente  
 Às vezes  Raramente  
 Nunca

**20.9 – Numere as sentenças abaixo numa escala de importância de 1 a 5, sendo 5 a nota mais alta e 1 a mais baixa:**

- (1) Eu sempre quis ser professor, desde minha infância.  
(3) O pré-vestibular me mostrou uma nova visão do que é ser professor.  
(2) Nunca havia pensado em ser professor até conhecer o curso pré-vestibular.  
(4) O curso é um laboratório de aprendizagem e de formação profissional.  
(5) Ser professor é um dom.

Obrigado por sua participação!