



**Universidade do Estado do Rio de Janeiro**

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Formação de Professores

Caio Vitor Villarino

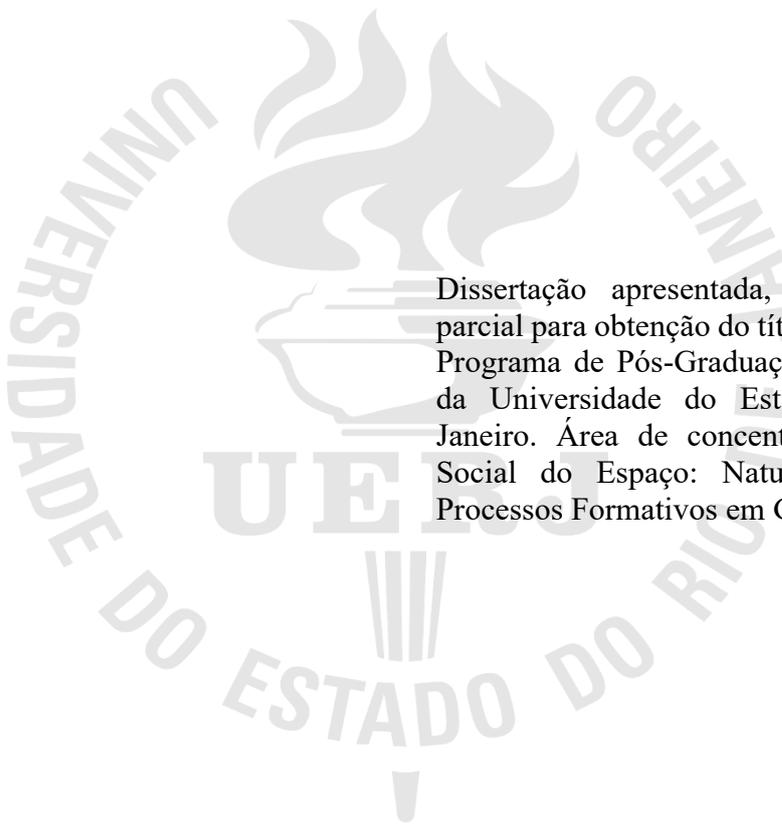
**O papel dos pré-vestibulares sociais e populares na formação de professores de Geografia: olhares sobre o PVS – CEDERJ/Cecierj e a Rede Emancipa**

São Gonçalo

2024

Caio Vitor Villarino

**O papel dos pré-vestibulares sociais e populares na formação de professores de Geografia: olhares sobre o PVS/Cecierj e a Rede Emancipa**



Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Produção Social do Espaço: Natureza, Política e Processos Formativos em Geografia.

Orientador: Prof. Dr. Mario Pires Simão

São Gonçalo

2024

CATALOGAÇÃO NA FONTE  
UERJ/REDE SIRIUS/BIBLIOTECA CEH/D

V722  
TESE

Villarino, Caio Vitor.

O papel dos pré-vestibulares sociais e populares na formação de professores de Geografia: olhares sobre o PVS/Cecierj e a Rede Emancipa / Caio Vitor Villarino. – 2024.  
127f.

Orientador: Prof. Dr. Mario Pires Simão.

Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores.

1. Educação comunitária – Teses. 2. Educação popular – Teses. 3. Professores de geografia – Formação – Teses. 4. Prática de ensino – Teses. I. Simão, Mario Pires. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Formação de Professores. III. Título.

CRB7 – 6150

CDU 373.576

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

---

Assinatura

---

Data

Caio Vitor Villarino

**O papel dos pré-vestibulares sociais e populares na formação de professores de Geografia: olhares sobre o PVS/Cecierj e a Rede Emancipa**

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Produção Social de Espaço: Natureza, Política e Processos Formativos em Geografia.

Aprovada em 07 de outubro de 2024.

Banca Examinadora:

---

Prof. Dr. Mario Pires Simão (Orientador)  
Faculdade de Formação de Professores – UERJ

---

Prof. Dr. Astrogildo Luiz da França Filho  
Faculdade de Formação de Professores – UERJ

---

Prof. Dr. Eduardo José Pereira Maia  
Faculdade de Formação de Professores – UERJ

São Gonçalo

2024

## AGRADECIMENTOS

Agradeço imensamente à minha esposa Manuela Martins. Companheira de caminhada que me apoia e me incentiva há 12 anos. Desde o momento da inscrição no mestrado (em meio a uma pandemia e com minha saúde mental em frangalhos) até o momento da finalização do mestrado, ela esteve do meu lado, firme, forte e amorosa, como só ela consegue ser. Como diria Zeca Pagodinho, “eu não teria chegado sozinho a lugar nenhum, se não fosse você”.

Agradeço aos meus amigos. Todos, sem exceção. É impossível ser feliz sozinho e, nessa trajetória do mestrado, acabei fazendo parte de uma turma incrível. Cultivei novas e antigas amizades e posso dizer que fui muito feliz nesse percurso. Para além da turma do mestrado, um agradecimento especial ao Mahatma Ramos, um grande amigo que a vida trouxe de Diadema para o Rio e o samba nos uniu. Obrigado por ter me incentivado a iniciar o mestrado, pelas conversas, pelas revisões do texto e pela grande ajuda na confecção do projeto de pesquisa.

Agradeço aos professores e professoras do corpo docente da UERJ-FFP. Corpo docente esse que se diferencia, não só pela competência e qualidade intelectual, pelo comprometimento com uma universidade pública, popular e de qualidade, mas, também, por uma humanidade difícil de encontrar em outros ambientes acadêmicos. Agradeço também a todos os trabalhadores e trabalhadoras da UERJ-FFP, da segurança aos serviços gerais, da administração à manutenção, dos terceirizados ao tio da pipoca. Sem vocês, a Universidade não funciona e essa pesquisa não seria possível. Um agradecimento especial ao meu orientador, Mário Simão. Pelas orientações, pelas trocas, pelos conselhos, pela parceria, pelo respeito, pelos sambas no Bar da Frente, pelas correções, apontamentos e, principalmente, pela paciência.

Um agradecimento um tanto inusitado: ao Arraial do Sana, distrito do município de Macaé. Boa parte desse texto foi escrito em meio às matas, rios, poços, cascatas, cachoeiras, em meio a malucos, poetas, forrozeiros, artesãos, artistas, palhaços, ou seja, gente boa que conheci nas vezes que me entoquei nesse refúgio, buscando inspiração e tranquilidade para desenvolver essa dissertação.

Por fim, um agradecimento aos meus alunos e alunas que, de 2015 até hoje, me fazem acreditar na Educação como motor para a transformação social. Aos pré-vestibulares sociais e populares, aos professores que dedicaram seu tempo às entrevistas e a todos os trabalhadores e trabalhadoras do Estado do Rio de Janeiro que, com sua contribuição, mantêm um ensino superior público de excelência em São Gonçalo.

Ô aprender a ler / Pra ensinar meus camaradas  
Vou aprender a ler / Pra ensinar meus camaradas  
(...)Prender a ler / Pra ensinar meus camaradas  
Vou aprender a ler / Pra ensinar meus camaradas<sup>1</sup>  
*José Carlos Capinam e Roberto Mendes*

Uma chama não perde nada ao acender outra chama<sup>2</sup>  
*Provérbio africano*

---

<sup>1</sup> Trecho da música “Yáyá Maseмба” (José Carlos Capinam e Roberto Mendes).

<sup>2</sup> Provérbio africano.

## RESUMO

VILLARINO, Caio Vitor. *O papel dos pré-vestibulares sociais e populares na formação dos professores de Geografia: olhares sobre o PVS/Cecierj e a Rede Emancipa*. 2024. 127f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2024.

Na presente pesquisa, buscamos investigar a importância dos projetos sociais e populares de pré-vestibulares para a formação docente. Dentro do amplo campo dos debates sobre Educação Popular, no atual contexto da educação brasileira, os pré-vestibulares populares e sociais ocupam um espaço de importância significativa. O objetivo desse trabalho é compreender o papel dessas iniciativas na formação técnica e política de jovens professores de Geografia, levando em conta suas potencialidades e limitações. A análise será feita em dois cursos pré-vestibulares sociais presentes na região metropolitana do Rio de Janeiro. Para tal, serão realizadas entrevistas com professores de Geografia formados durante os últimos dez anos (2010-2020) e que tiveram experiências em cursos pré-vestibulares sociais e/ou comunitários e com coordenadores dos cursos Pré-Vestibular Social do CEDERJ/Cecierj (Centro de Educação à Distância do Estado do Rio de Janeiro) e da Rede Emancipa. A partir desses instrumentos metodológicos, essa pesquisa busca contribuir para uma análise teórica crítica sobre dicotomia entre teoria e prática, uma vez que pesquisei e trabalhei em cursos pré-vestibulares sociais.

Palavras-chave: pré-vestibulares sociais; educação popular; professores de Geografia; formação docente; saberes docentes.

## RESUMEN

VILLARINO, Caio Vitor. *El papel de los cursos preuniversitario social y popular en la formación de profesores de Geografía: perspectivas sobre PVS/Cecierj y Rede Emancipa*. 2024. 127f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2024.

En esta investigación buscamos indagar en la importancia de los proyectos preuniversitarios sociales y populares para la formación docente. Dentro del amplio campo de debates sobre Educación Popular, en el contexto actual de la educación brasileña, los exámenes preuniversitarios populares y sociales ocupan un espacio de significativa importancia. El objetivo de este trabajo es comprender el papel de estas iniciativas en la formación técnica y política de jóvenes profesores de Geografía, teniendo en cuenta sus potencialidades y limitaciones. El análisis se realizará en dos cursos preuniversitarios sociales presentes en la región metropolitana de Río de Janeiro. Para ello, se realizarán entrevistas a docentes de Geografía formados durante los últimos diez años (2010-2020) y que tuvieron experiencia en cursos preuniversitarios sociales y/o comunitarios y a coordinadores de los cursos Preuniversitarios Sociales del CEDERJ/ Cecierj (Centro de Educación a Distancia del Estado de Río de Janeiro) y la Red Emancipa. Utilizando estos instrumentos metodológicos, esta investigación busca contribuir a un análisis teórico crítico de la dicotomía entre teoría y práctica, ya que investigo y trabajo en cursos preuniversitarios sociales.

Palabras clave: preuniversitario social; educación popular; profesores de Geografía; formación de profesores; enseñanza del conocimiento.

## SUMÁRIO

	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	9
1	<b>DIÁLOGOS PRELIMINARES COM A EDUCAÇÃO POPULAR</b> .....	16
1.1	<b>Educação popular: encruzilhada de definições e encontros possíveis</b> .....	17
1.2	<b>Educação popular e o Sul Global: uma ode a de(s)colonialidade do pensamento</b> .....	28
1.3	<b>Os pré-vestibulares populares e sociais como espaços de resistência e criatividade para a educação popular</b> .....	36
2	<b>DEMANDA E LUTA: O SURGIMENTO E CRESCIMENTO DOS PRÉ-VESTIBULARES POPULARES NA REGIÃO METROPOLITANA DO RIO DE JANEIRO</b> .....	44
2.1	<b>Reconhecimento e institucionalização: o caso do pré-vestibular social do CEDERJ/Cecierj</b> .....	51
2.2	<b>Multiplicação dos pré-vestibulares populares: o caso da Rede Emancipa</b> .....	60
3	<b>OS SUJEITOS DESSA PESQUISA: PENSANDO SOBRE A FORMAÇÃO E OS SABERES DOCENTES DOS PROFESSORES DE GEOGRAFIA</b> .....	66
3.1	<b>Educação popular e docência: breves considerações sobre formação, saberes e identidade docente</b> .....	66
3.2	<b>As entrevistas</b> .....	73
3.3	<b>Dificuldades, obstáculos e vicissitudes durante a pesquisa</b> .....	75
3.4	<b>Olhares sobre a fase inicial do magistério</b> .....	76
3.4.1	<u>Apresentando o professor A</u> .....	79
3.4.2	<u>Apresentando o professor B</u> .....	80
3.4.3	<u>Apresentando o professor C</u> .....	81
3.4.4	<u>Apresentando o professor D</u> .....	82
3.4.5	<u>Apresentando o professor E</u> .....	83
3.4.6	<u>Apresentando o professor F</u> .....	84

3.5	<b>Entre olhares, conversas e reflexões: as potencialidades e limitações dos pré-vestibulares sociais e populares para a formação do professor de Geografia .....</b>	<b>85</b>
	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>113</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>118</b>
	<b>APÊNDICE A – Roteiro de entrevista semi estruturada .....</b>	<b>124</b>
	<b>APÊNDICE B – Termo de consentimento livre e esclarecido .....</b>	<b>126</b>

## INTRODUÇÃO

Pensar e aprofundar o debate sobre Educação Popular no atual contexto geo-histórico no Brasil é, antes de tudo, um ato político. Seria leviano de minha parte, iniciar a redação dessa dissertação de mestrado sem situar o leitor ou a leitora no atual momento vivenciado pela Educação no Brasil nos últimos tempos. Não consigo iniciar a presente dissertação sem destacar este específico momento em que se situa a construção, o desenvolvimento e a escrita do meu trabalho.

Os últimos anos foram terrivelmente difíceis para os sonhadores. Tão duros foram para os que lutam por uma educação pública de qualidade. Uma longa pandemia mundial ceifou centenas de milhares de vidas pelo mundo ao longo dos últimos dois anos e impossibilitou (pelo menos aos que levaram a sério) a convivência com seus pares, as trocas, os olhares, as conversas presenciais, as aulas e, portanto, a educação de qualidade que tanto defendemos. No Brasil, esse cenário digno de um filme de terror com enredo distópico foi agravado por um governo de extrema-direita que tem, no negacionismo científico, no obscurantismo e na perversidade, suas marcas registradas.

Com isso, a educação pública, as universidades públicas e a ciência são alvos recorrentes de ataques vindos da parte desse governo. Ataques frequentes também são direcionados à memória e às contribuições do Patrono da Educação Brasileira, o educador Paulo Freire. Revivificar seu legado e suas contribuições para a Educação e, principalmente, para os ideais da Educação Popular, são escolhas conscientes de quem enxerga, não apenas como grande referência científica para esta pesquisa, mas, também, como mais uma forma de enfrentamento ao contexto histórico-político nada animador que – ainda - estamos vivendo.<sup>3</sup>

Dito isso, inicio esse trabalho salientando que: 1) acredito na reafirmação do caráter transformador da Educação Popular como princípio norteador para uma formação docente dos professores de Geografia e 2) ressalto a importância de ouvir educadores comprometidos com a emancipação das classes populares. Parto dessas premissas para pensar que, não apenas do ponto de vista científico, mas também do ponto de vista político, essa é uma pesquisa que tem lado e toma partido.

---

<sup>3</sup> Para melhor ilustrar os ataques de ódio, os cortes de investimentos, as denúncias de corrupção, a guerra ideológica promovida nas escolas, entre outras atrocidades, a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) organizou uma pequena lista com algumas – de tantas – dessas iniciativas do governo. Disponível em: <https://www.cnte.org.br/index.php/menu/comunicacao/posts/noticias/75466-conheca-os-7-desastres-do-governo-bolsonaro-na-educacao-publica-no-brasil>. Acesso em: 15/03/2023.

Como a andorinha que voa e anuncia o verão, como a catingueira que *fulora* e apregoa chuva no sertão<sup>4</sup>, explano também que, com o momento geohistórico devidamente contextualizado para o leitor e para a leitora, voltarei minha atenção estritamente para a organização da pesquisa aqui desenvolvida.

Em primeiro lugar, acho importante destacar o que me motivou a realizar essa pesquisa. O “ponta pé inicial” surge de uma inquietação do autor que atuou e iniciou sua carreira no magistério como professor de Geografia do Pré-Vestibular Social do CEDERJ/Cecierj, com passagens por polos do interior do estado (como Barra do Piraí), da Baixada Fluminense (como Nova Iguaçu), da Zona Norte da cidade do Rio de Janeiro e no município de Rio Bonito. Fazendo coro às palavras de Oliveira (1998), acredito que

os pesquisadores mais admiráveis [...] não separam seu trabalho de suas vidas. Encaram ambos demasiado a sério para permitir tal dissociação, e desejam usar cada uma dessas coisas para enriquecimento da outra [...] promover consonância entre pesquisa e biografia é altamente estimulante (Oliveira, 1998, p. 18).

Na minha trajetória como professor de pré-vestibular social pude observar que, assim como eu, outros professores recém-formados em cursos de Licenciatura encontraram dificuldades para obter o primeiro emprego na área. Muitos desses professores viram no crescimento e na multiplicação de iniciativas de cursos pré-vestibulares populares e sociais, uma oportunidade para começar a adquirir experiência de sala de aula; outros, viam nessas iniciativas, uma forma de militância em um movimento social que tinha como luta principal a democratização de acesso ao ensino superior no Brasil e o direito das classes populares de adentrar a universidade pública no país.

Somado a isso, essa premissa é fundamental para que possamos pensar o educador em formação permanente, uma vez que essa relação aqui proposta entre trabalho e vida pessoal é uma forma de enxergar que somos seres em movimento e estamos, o tempo todo, avaliando e reavaliando, visitando e revisitando nossas práticas.

Dito isso, a escolha desse tema se deve, primeiro, à necessidade de refletir sobre a minha prática como professor de Geografia que leciona e iniciou sua carreira como professor de um pré-vestibular social e reconhece o impacto significativo dessas iniciativas na minha própria formação política e pedagógica. Acredito que a reflexão sobre a minha prática cotidiana como professor de Geografia é o caminho para me tornar um profissional mais preparado para os inúmeros desafios que a sala de aula nos coloca diariamente.

---

<sup>4</sup> Referência à canção “Ouricuri” interpretada por João do Vale e Clara Nunes.

Em segundo lugar, ao notar que, com a dificuldade que muitos profissionais recém-formados em cursos de Licenciatura em Geografia têm para conseguir sua primeira colocação no mercado de trabalho formal, seja por meio concursos públicos cada vez mais escassos ou escolas particulares que, quase sempre cobram uma experiência prévia, os cursos pré-vestibulares sociais e comunitários assumem, intencionalmente ou não, um papel para além da luta por democratização de acesso ao ensino superior. Tenho como hipótese inicial que essas iniciativas passam a servir, também, como mais um espaço de formação para esses professores.

Dito isso, é extremamente importante pensar como essas iniciativas impactam na formação desses profissionais, como e quais saberes docentes são adquiridos e apreendidos com essas experiências e qual o papel desempenhado na formação pessoal, política e profissional do professor de Geografia por essas iniciativas.

A escolha do PVS-CEDERJ/Cecierj e Rede Emancipa como casos de estudo se deve a três fatores: primeiro, pelo reconhecimento da luta por uma sociedade mais igualitária que ambos desempenham; em segundo lugar, pela grande presença que essas duas iniciativas têm na região metropolitana do estado do Rio de Janeiro, onde será desenvolvida a pesquisa e, em terceiro, as diferenças entre as duas iniciativas que serão analisadas, uma institucional - criada e mantida pelo poder público - e a outra organizada pela sociedade civil, resultado da atuação de um movimento social. Entendo ser importante destacar e investigar essas diferenças.

Atento a isso, a presente pesquisa parte de uma questão central: os cursos pré-vestibulares sociais e populares, intencionalmente ou não, têm um papel fundamental na formação docente dos professores de Geografia? Esse questionamento tem o objetivo de impulsionar a investigação e se desdobrar em outras questões que serão abordadas ao longo da pesquisa e da investigação aqui proposta.

Ao longo do levantamento bibliográfico tenho notado que a maior parte dos trabalhos que tratam sobre as questões e dinâmicas dos pré-vestibulares populares e sociais estão preocupados com os impactos dessas iniciativas na vida dos milhares de alunos e alunas que têm, nesses cursos, uma esperança de disputar a tão sonhada vaga na universidade pública. Outro grande campo de investigação trata de questões curriculares, sobre ensino de Geografia etc. A presente investigação aqui proposta coloca o foco na figura do professor de Geografia e em sua formação.

Investigo se, a participação e militância em movimentos sociais como os cursos pré-vestibulares populares e sociais tem significativa importância na formação desses professores, assim como teve na minha formação, os saberes adquiridos nesta formação política e prática, a

Geografia como ciência-potência para pensar os espaços de formação dos seus professores para além dos muros da universidade, entre outros pontos.

Com isso, classifico como o objetivo geral deste trabalho a preocupação em investigar o papel dos cursos pré-vestibulares sociais e populares na formação de jovens professores de Geografia e o impacto dessas iniciativas na trajetória desses professores. Pretendo, ainda, alcançar alguns objetivos complementares, a saber: Compreender o papel e potencial dos ideais da Educação Popular como teoria e prática pedagógica na formação política e prática dos professores de Geografia; Resgatar um breve histórico do contexto de surgimento e ampliação de pré-vestibulares sociais e comunitários na Região Metropolitana do Rio de Janeiro; Analisar a formação desses professores, assim como os saberes docentes adquiridos pelos professores de Geografia no contato com a prática, possibilitada, muitas vezes como primeira experiência, pelos cursos pré-vestibulares sociais e comunitários; Identificar se há intencionalidade dos cursos pré-vestibulares sociais em impactar na formação docente desses professores e; Entender as potencialidades e limitações dessas iniciativas na formação desses jovens professores de Geografia.

Para alcançá-los, essa pesquisa mobilizará sobretudo instrumentos metodológicos qualitativos. Em busca da sensibilidade que há na profundidade da análise dos dados coletados a partir de pesquisas científicas com instrumentos metodológicos qualitativos, apoiando-me nas ideias de Marques e Scabello (2020), tendo a pensar que

A pesquisa qualitativa tem por intenção aprofundar questões que não envolvem dados quantitativos, o que a torna, numa certa perspectiva, mais complexa em relação à coleta e à análise de dados. Mas, por outro lado, alcança valor inestimável ao propiciar entendimento mais aprofundado do fenômeno estudado [...] uma das contribuições da pesquisa qualitativa para a ciência geográfica é a perspectiva de enriquecer e aprofundar as descobertas de situações que precisam ser observadas, analisadas e interpretadas de uma forma mais “sensível”, quer dizer, menos “objetiva”, olhando mais intencionalmente, mais profundamente, enfim além de meros dados e aparências (Marques e Scabello, 2020, p. 230).

Ele se apoiará, primeiro, em uma ampla pesquisa bibliográfica e revisão da literatura sobre os temas que permeiam o debate sobre Educação Popular com base nas ideias de autores do campo como Brandão (2012), Freire (1987, 1993, 2018), Gaddotti (2003, 2012, 2018), Streck (2008, 2012, 2014), Torres Carrillo (2013) e outros. Sobre o debate acerca dos movimentos sociais e pré-vestibulares populares e sociais minha base teórica está ancorada nas concepções de Gohn (2017), Nascimento (1999), Oliveira (2011), Santos (2006, 2010), Vasconcelos (2015), Barbosa Filho (2010) e outros, assim como nos debates sobre formação do professor de Geografia, apoio-me em autores e autoras do campo da Educação, da Pedagogia

e da Geografia. Alguns e algumas delas são: Callai (2011), Esteban e Sampaio (2020), Kaercher e Menezes (2015), Novoa (2012, 2019), Sacramento (2015), Juliaz e Souza (2020) e outros. Para a discussão sobre saberes docentes parto das ideias de Lopes (2011), Monteiro (2001), Pimenta (2006), Shulman e Shulman (1987, 2016), Tardiff (2000) entre outros autores e autoras que me ajudam a elaborar melhor as bases teóricas da minha pesquisa. Essas leituras darão base para um entendimento mais aprofundado sobre a temática a ser investigada.

A coleta de dados da pesquisa será realizada a partir de entrevistas semiestruturadas, ou seja, entrevistas que “combinam perguntas abertas e fechadas, onde o informante tem a possibilidade de discorrer sobre o tema proposto. O pesquisador deve seguir um conjunto de questões previamente definidas, mas ele o faz em um contexto muito semelhante ao de uma conversa informal” (Boni e Quaresma, 2005). Aprofundaremos as questões metodológicas da pesquisa mais à frente, mas a ideia é entrevistarmos professores e professoras de Geografia que passaram, em sua fase inicial da docência, no recorte temporal de dez anos, entre 2010 e 2020, por duas iniciativas de cunho popular e social de pré-vestibulares: o PVS-CEDERJ/Cecierj e a Rede Emancipa.

No ambiente acadêmico, infelizmente, ainda há muita desconfiança quanto à validade e qualidade de entrevistas semiestruturadas como parte do percurso metodológico de um trabalho de pesquisa científica. Não é de se estranhar. A colonialidade do saber (LANDER, 2020) passa, também, pela introjeção de que a única forma de se extrair e produzir conhecimento se dá a partir da análise fria de dados quantitativos. Essa desconfiança também pela preocupação com uma possível “perda de cientificidade” e “excesso de subjetividade” na condução e nas análises dos dados coletados a partir de investigações qualitativas com entrevistas semiestruturadas. Aproveito esse capítulo introdutório para tecer alguns comentários sobre essa questão.

Sobre isso, Duarte (2004) salienta que:

Entrevistas são fundamentais quando se precisa/deseja mapear práticas, crenças, valores e sistemas classificatórios de universos sociais específicos, mais ou menos bem delimitados, em que os conflitos e contradições não estejam claramente explicitados. Nesse caso, se forem bem realizadas, elas permitirão ao pesquisador fazer uma espécie de mergulho em profundidade, coletando indícios dos modos como cada um daqueles sujeitos percebe e significa sua realidade e levantando informações consistentes que lhe permitam descrever e compreender a lógica que preside as relações que se estabelecem no interior daquele grupo, o que, em geral, é mais difícil obter com outros instrumentos de coleta de dados (Duarte, 2004, p. 215).

Entendemos que, com os devidos cuidados a serem tomados para a realização de entrevistas semiestruturadas válidas, podemos, a partir dessa escolha metodológica, atingir os objetivos da pesquisa e produzir análises estimulantes ao processo de construção do

conhecimento científico. Cuidados estes que devem estar presentes ao longo de todas as etapas da entrevista: do planejamento, passando pela elaboração do roteiro, explicitação das motivações e dos objetivos a serem alcançados, realização, transcrição, edição, análise dos dados, chegando à escrita do texto, entendendo que a entrevista semi-estruturada não é mais “simples” ou “banal” por conter um grau de informalidade e subjetividade na sua condução. A preparação e o planejamento devem ser rigorosos para que uma entrevista semiestruturada tenha a devida validade (Duarte, 2004).

Seguindo o caminho proposto por Duarte (2004), acreditamos que as entrevistas semiestruturadas são ideais para alcançar os objetivos propostos pela presente pesquisa uma vez que temos em mente que a realização de uma boa entrevista deve estar ancorada em alguns pré-requisitos e procedimentos importantes. Segundo a autora, são eles:

- a) que o pesquisador tenha muito bem definidos os objetivos de sua pesquisa (e introjetados — não é suficiente que eles estejam bem definidos apenas “no papel”);
- b) que ele conheça, com alguma profundidade, o contexto em que pretende realizar sua investigação (a experiência pessoal, conversas com pessoas que participam daquele universo — egos focais/informantes privilegiados —, leitura de estudos precedentes e uma cuidadosa revisão bibliográfica são requisitos fundamentais para a entrada do pesquisador no campo);
- c) a introjeção, pelo entrevistador, do roteiro da entrevista (fazer uma entrevista “não-válida” com o roteiro é fundamental para evitar “engasgos” no momento da realização das entrevistas válidas);
- d) segurança e autoconfiança;
- e) algum nível de informalidade, sem jamais perder de vista os objetivos que levaram a buscar aquele sujeito específico como fonte de material empírico para sua investigação (Duarte, 2004, p. 216).

É importante ressaltar que a pesquisa priorizará, o quanto possível for, a escolha do grupo de professores mais plural e diverso em termos de gênero, raça, idade etc. desde que dentro dos critérios colocados anteriormente. Dito isso, reforçamos que a entrevista semiestruturadas tem total condição de abranger os objetivos da pesquisa com um alto grau de confiabilidade, validade e reflexividade. Sobre isso, recorreremos a Oliveira e Picininni (2019), para afirmar que a validade de uma pesquisa qualitativa está no percurso do pesquisador nas etapas desenvolvidas pela pesquisa – da problematização do assunto, passando pela estruturação da base teórica, pela coleta e checagem de dados até a interpretação e verificação desse conhecimento produzido:

O pesquisador é um agente ativo no processo de construção de conhecimento e deve estar ciente de suas responsabilidades e limitações. Não há um único caminho a ser percorrido, mas é fundamental que se mostre a trajetória que foi traçada e os rumos escolhidos, para que os demais possam situar e melhor compreender o resultado de seu trabalho. A posição de pesquisador deve estar guiada por uma reflexão historicamente consciente, cientes de que o contexto histórico e social vivido e como ele pode interferir nas relações de pesquisa (Oliveira e Picininni, 2009, p. 91-94).

Por fim, salientamos que todos os passos seguidos pela pesquisa necessários para validação do conhecimento produzido e reflexão acerca do tema proposto estão minuciosamente descritos ao longo das próximas páginas, tanto do ponto de vista teórico, quanto do ponto de vista metodológico.

## 1 DIÁLOGOS PRELIMINARES COM A EDUCAÇÃO POPULAR

Como dito no início da introdução, reafirmar a posição política e pedagógica do campo da Educação Popular nos dias de hoje é um compromisso para os educadores e educadoras que enxergam, na Educação, um caminho para a emancipação das classes populares e um dos pilares centrais no processo contínuo de transformação da sociedade.

A ideia central deste primeiro capítulo é apresentar algumas reflexões introdutórias que tem, como pano de fundo, os princípios e ideais políticos e pedagógicos da Educação Popular perpassando pelos principais campos onde me aventuro nesta investigação do mestrado.

Para parte inicial enumerada 2.1 e intitulada “Educação Popular: encruzilhadas de definições e encontros possíveis”, tentarei desenvolver um debate acerca das diferentes concepções que, mesmo que por vezes divergentes, foram sendo construídas ao longo da história sobre o conceito de Educação Popular. Neste momento, busco salientar não apenas o que separa essas concepções, mas, principalmente, o que as une neste emaranhado de conceituações. Nesse sentido, me valho dos saberes populares produzido nos terreiros, nas ruas, nas esquinas e utilizo a metáfora da “encruzilhada” como ferramenta didática para situar o debate acerca do termo Educação Popular, ressaltar os diferentes caminhos que o conceito percorreu historicamente e apresentar o que, na minha concepção, pode ser entendido como “encontros possíveis”. A ideia de encruzilhada, como traçada nesse texto, além de promover encontros possíveis a partir do amplo campo da Educação Popular, também caracteriza uma articulação entre sujeitos, espaços, ações e recursos. A confluência promovida a partir desse conceito nos ajuda a pensar em possíveis relações entre a formação docente inicial, continuada e permanente, entre o caráter profissional da docência e a militância dentro da Educação.

No subcapítulo 2.2, intitulado “Educação Popular e o Sul Global: uma ode à de(s)colonização dos saberes”, faço um esforço de reflexão acerca da Educação Popular e sua importância para o desenvolvimento de uma pedagogia engajada no contexto socioespacial do Sul global e, principalmente, da sua relevância para a educação das classes populares na América Latina ao longo do último século. Trabalhando com a ideia de que o processo de colonização perpetrado pelas potências europeias ao longo de cinco séculos produziu – não apenas – genocídios, saques, rapina da terra, tortura e escravidão, promovendo algumas das barbáries mais assustadoras já documentadas, mas também um epistemicídio, uma hierarquização e assalto aos saberes, junto com a colonização das mentes, formas de pensar, ser, estar e compreender o mundo.

Acreditamos que um dos objetivos da Educação Popular é tentar reverter esse quadro, ao considerar o caráter popular intrínseco de uma educação compromissada, ética e politicamente, com a transformação social. A hierarquização de saberes também é um obstáculo ao adentramento de novos saberes nas universidades, saberes esses que, em nossa concepção, são construídos, também, para além dos muros da escola formal. Os pré-vestibulares sociais e populares são bons exemplos dessa produção de saberes da docência.

Finalizando este capítulo, no ponto 2.3, pretendo me debruçar de forma introdutória, já que ao longo da pesquisa almejo desenvolver com mais profundidade cada uma dessas questões, sobre a relação entre a Educação Popular, como prática política e pedagógica emancipadora e possíveis espaços onde essa educação comprometida com a transformação social se faz presente nos dias de hoje. Para tal, utilizo como exemplo as iniciativas de cursinhos pré-vestibulares sociais e populares como espaços e campos férteis onde as principais características do que entendemos como educação popular se fazem – ou podem se fazer - presentes. À este subcapítulo 2.3 dei o título de “Os pré-vestibulares sociais e comunitários como espaços de resistência e criatividade para a Educação Popular”. É importante pontuar, ainda, que além de espaços de resistência e criatividade dos princípios basilares da Educação Popular, também são espaços formativos que tem como premissa uma relação intrínseca entre o conhecimento técnico, metodológico e, também, político, elementos importantes para a formação de professores de Geografia comprometidos, como educadores e militantes, pela causa da Educação.

Dito isso, com o primeiro capítulo da pesquisa devidamente apresentado, reforço que o objetivo central aqui é estabelecer os ideais da Educação Popular e suas contribuições como pano de fundo para pensar uma educação que tenha como base, os princípios da emancipação dos sujeitos pertencentes às classes populares e da transformação social e seus rebatimentos no meu objeto de pesquisa.

### **1.1 Educação popular: encruzilhada de definições e encontros possíveis**

De acordo com as definições do site *Oxford Languages*, encruzilhada é um substantivo feminino que significa “lugar onde se cruzam ruas, estradas, caminhos”. Outra definição encontrada com facilidade no *Dicionário Online de Português*, apresenta o sentido de encruzilhada como um “dilema que torna difícil tomar uma decisão; apuro”. De antemão, peço

perdão aos dicionários por não concordar com tais afirmações frias, objetivas e pouco positivas acerca de um conceito tão caro para os saberes populares.

Para tal, prefiro referir-me ao conceito de encruzilhada valendo das palavras que o professor e historiador Luiz Antônio Simas escolheu para defini-lo em uma entrevista cedida à revista *TripUol* em 2020. Simas apresentava o lançamento de seu novo livro “O corpo encantado das ruas” e definiu o conceito de encruzilhada que compartilharemos aqui neste trabalho.

As pessoas às vezes confundem encruzilhada com labirinto. Porque o labirinto é onde você não sabe por onde sair. E a encruzilhada é o ponto de chegada, tem uma dimensão de transcendência, está ligada à ideia do encontro, do convívio com as diferenças. É a possibilidade de você entender que não existe um único caminho, que os caminhos são mais amplos do que a gente imagina. É um local em que a diferença convive. O ser encruzilhado é aquele ser disponível para conhecer o outro, para conhecer as belezas de outras culturas que não são necessariamente a dele. Então a encruzilhada é o lugar da disponibilidade para que as coisas aconteçam e as pessoas se encontrem. E a vida se encante. O Brasil é um país de encruzilhada (Zaccaro e Carneiro, 2020).<sup>5</sup>

Agora sim temos uma descrição da encruzilhada que contemple os caminhos que quero percorrer neste capítulo. Aqui, pretendo, como anunciado anteriormente, estabelecer uma relação de encontros possíveis entre as diferentes concepções do que vem a ser o conceito de Educação Popular que vou trabalhar ao longo da minha dissertação. O conceito de encruzilhada apresentado pelo professor Luiz Antônio Simas será de suma importância estética e didática para a apresentação ao leitor e à leitora do que quero chamar a atenção.

Segundo Brandão (2009):

Ao longo da existência da educação popular no Brasil, inúmeros sentidos lhe foram atribuídos como também foram diversas as compreensões a seu respeito. Olhando para o percurso da sua história pudemos encontrar pelo menos quatro diferentes sentidos: 1) como a educação da comunidade primitiva, anterior à divisão social do saber; 2) como a educação do ensino público; 3) como a educação das classes populares; 4) como a educação da sociedade igualitária (Brandão, 2009, p. 11).

Embora os sentidos sejam diferentes, ao pensar em cada um desses sentidos e as compreensões ao seu respeito, a paisagem criada mentalmente com diferentes caminhos que desembocam em uma encruzilhada me parece didático para tentar explicar o que estamos entendendo como Educação Popular e o sentido que desejo atribuir a ela ao longo da minha pesquisa. Mesmo que se trate de quatro concepções distintas do conceito de Educação Popular,

---

<sup>5</sup> Entrevista concedida por Luiz Antônio Simas ao *TripUol* em 02/12/2020. Disponível em: <https://revistatrip.uol.com.br/trip/luiz-antonio-simas-bato-tambor-logo-existo>. Acesso em: 23/11/2022.

acredito que essas concepções convergem para pontos comuns. São esses sentidos de convergência que pretendo analisar ao longo dessas primeiras páginas.

O primeiro caminho, descrito pelo autor como “1) educação da comunidade primitiva” é a concepção de que não podemos entender a educação e, mais precisamente o que chamamos de Educação Popular, sem desvinculá-la da questão da educação formal e da escolarização que, mesmo entendendo como momentos de suma importância, são criações tardias da humanidade. Segundo Brandão (2012):

ensinar-aprender torna-se inevitável para que os grupos humanos sobrevivam agora e através do tempo. É necessário que se crie situações em que o trabalho e a convivência sejam, também momentos de circulação do saber [...] este é o primeiro sentido que se pode falar de educação popular. [...] Locais especializados para o ensino onde especialistas em ensinar fariam o seu trabalho, é uma criação tardia do homem. Durante quase toda a história social da humanidade a prática pedagógica existiu sempre, mas imersa em outras práticas sociais anteriores (Brandão, 2012, p. 22-24).

O segundo caminho que leva a essa encruzilhada imaginária da Educação Popular, é a concepção de Educação Popular como uma educação centrada no ensino público, ou seja, um ensino “para todos”, como apresentado pelo autor. Nesse sentido, a Educação Popular é assim nomeada ao tratarmos da necessidade de construção de uma luta coletiva pela expansão da educação formal para as classes populares.

Essa concepção de Educação Popular foi muito evocada por educadores e educadoras comprometidos com a ampliação do direito à escolarização para a classe trabalhadora, denunciando os altos níveis de analfabetismo no Brasil e da necessidade de aumento da qualificação de mão de obra, ao longo do século XX, para servir à recente industrialização do país. Pautados em uma concepção meritocrática e tecnicista de educação e guiada pelas ideias liberais em voga na época, a Educação Popular como a “educação formal para todos os cidadãos”, embora tenha conquistado avanços significativos no que se refere a ampliação da escolarização para as classes populares, nunca se efetivou plenamente em um país desigual como o Brasil.

Brandão (2012) salienta que “no interior de uma sociedade que divide o trabalho e o poder, e que faz tal divisão, a condição de sua ordem e a base de outras tantas divisões, o sistema de educação acompanha, ao lado de outros, processos e práticas sociais de reprodução, controle e manipulação da própria desigualdade” (p. 43). Ainda sobre esse caminho percorrido pela concepção de educação popular presente no século XX, Brandão (2009) reforça que:

Uma “luta pela educação” é então dirigida ao “combate ao analfabetismo” e à expansão imediata da rede escolar – centralizada agora pelo governo republicano federal – a todas as pessoas, em todos os lugares. É comum educadores e estudiosos do assunto hoje em dia chamarem o que aconteceu entre os anos de 1920 e 40 de “entusiasmos pela educação”. Por uma crença que mesclava, entre nós, ideias liberais francesas com realizações sociais norte-americanas, e tinham as suas bases em dois princípios que se completavam. O primeiro: a educação escolar era não só um direito de todos os cidadãos, mas o meio mais imediato, justo e realizável de construção das bases da Cultura Rebelde de uma sociedade democrática. O segundo: modificações fundamentais nas formas e na qualidade da participação de inúmeros brasileiros, tanto na cultura quanto na vida econômica e política do país, eram uma condição fundamental para a melhoria dos indicadores de nossa situação de atraso e pobreza [...] Mas o ideal de uma educação popular liberal foi um projeto nunca plenamente realizado no Brasil. Mesmo em graus elementares, a escola pública é deficiente e deixa ainda à margem de uma educação escolar adequada um número muito grande e persistente de crianças, adolescentes e jovens pobres. Finalmente, todo o processo de modernização do sistema escolar não resultou, até agora, em uma oferta de educação compatível com as necessidades de instrução, formação, instrumentalização e capacitação das pessoas do povo (Brandão, 2009, p. 18).

Como terceiro caminho ou terceira concepção anunciada pelo autor para entender os significados atribuídos à Educação Popular ao longo do desenvolvimento conceitual desse campo teórico temos o que ele chamou de “educação das classes populares”. Diferente da concepção anterior, não enxerga as classes populares como mero receptáculo dos conhecimentos eruditos que servirão como meios de obter um desenvolvimento intelectual e servir como mão de obra mais qualificada à indústria recém-nascida no país, mas, como sujeitos detentores e produtores de seu próprio conhecimento. Em tom de denúncia, Brandão (2012) exalta que:

tanto a questão da escola pública quanto a questão da erradicação do analfabetismo foram iniciativas de pessoas eruditas, educadores, políticos e intelectuais de gravata [...] mas o que a memória erudita que escreve histórias da educação no Brasil via de regra oculta com cuidado é que esses próprios setores viveram momentos importantes de história da sua própria educação” (Brandão, 2012; p. 63).

Ao longo do século XX, principalmente em grandes centros urbanos e à margem da luta pela ampliação da escolarização oferecida pela burocracia estatal, surgem inúmeras iniciativas de operários, baseados nos ideais anarquistas e comunistas, na criação de escolas alternativas para filhos de operários, em sua maioria imigrantes europeus que chegam ao Brasil para trabalhar na indústria recém-criada.

Essa ideia nos remete à possibilidade da construção de uma escola filosoficamente popular, como no pensamento de Kohan (2020) e seu manifesto pelo caráter popular da educação, evocando as ideias de Simon Rodriguez e a escola criada na América Latina, no século XIX. A partir disso, o autor defende que,

É urgente discutir uma escola sensível ao que poderíamos chamar de ‘tradição de fazer escola na América do Sul’. É o que se vê na escola inventada por Simon Rodriguez em 1826 em Chuquisaca, naquela época capital da Bolívia, escola que, ao mesmo tempo, ainda não conhecemos, mas da qual também não podemos nos esquecer se quisermos habitar uma escola de verdade. [...] Vamos tomar a escola pelas mãos e desenhar uma escola que sejamos capazes de pensar e fazer a partir dos problemas que consideramos nossos. Pomos as mãos na escola popular, uma invenção latino-americana do século XIX, para pensar e afirmar uma escola filosófica e popular no século XXI. (Kohan, 2020, p. 181).

O quarto caminho percorrido pelo autor diz respeito à “educação popular como educação de uma sociedade igualitária”. Segundo Brandão (2009), o conceito de Educação Popular ganha uma nova configuração com a ideia de desenvolvimento local produzido por movimentos sociais e populares em espaços pouco assistidos pelo Estado. Em outras palavras, o autor destaca que:

a partir dos anos 1980 e 90, uma proposta de “desenvolvimento local”, através de um somatório de melhorias nos locais de indicadores de qualidade de vida (educação, saúde, alimentação, trabalho, habitação e lazer), tendeu a incorporar a proposta de formas moderadas de participação popular em processos de transformação social para o desenvolvimento. De modo muito simplificado, seria possível dizer que a ênfase passou do indivíduo educado “para a vida social” à educação do sujeito para o desenvolvimento da comunidade e, daí, à educação da comunidade através dos seus indivíduos” (Brandão, 2009, p. 23).

Pensando nesses quatro diferentes sentidos em torno do conceito de Educação Popular elencados pelo autor (Brandão, 2009, 2012) temos algumas concepções divergentes na construção do conceito de Educação Popular. São diversos os pontos de divergência entre os caminhos enunciados aqui como o significado ideal para o conceito de Educação Popular. Entretanto, a principal contribuição para o meu trabalho está menos nos apontamentos das divergências salientados até então. Compartilhando a preocupação de Milton Santos quando diz que “a força da alienação vem dessa fragilidade dos indivíduos, quando apenas conseguem identificar o que os separa e não o que os *une*”, na presente pesquisa preferi focar nos pontos convergentes entre os caminhos expostos para tentar chegar à um lugar comum, ao lugar do encontro, à encruzilhada.

Como coloquei no início do capítulo, pensando nesses caminhos convergindo para a ideia de uma encruzilhada, o que vale para nós é a “disponibilidade para ouvir e pensar com o outro”, é a “convivência das diferenças” e a potência que possuem esses encontros. Mais do que encontrar uma definição que dê conta da amplitude e complexidade de significados sobre o que diversos autores chamaram, ao longo das últimas décadas, de Educação Popular, minha preocupação maior está em estabelecer características comuns das diversas compreensões sobre

Educação Popular, ancoradas em princípios éticos e estéticos para pensar a educação de uma forma geral, com objetivos e horizontes comuns.

A Educação Popular é, no sentido aplicado nesta presente pesquisa, onde as práticas políticas e pedagógicas criam elementos para que o conhecimento científico seja colocado a serviço das classes populares, para qualquer objetivo que tenha, em seu horizonte, a emancipação da classe trabalhadora e a transformação da sociedade em que vivemos.

Dito isso, antes de discutirmos mais a fundo a Educação Popular, precisamos de antemão esclarecer ao leitor e à leitora o que compreendemos como “popular”. Parte significativa da confusão na compreensão do que viria a compreender o âmbito da Educação Popular está na confusão sobre o conceito de popular.

Streck (2014) vai salientar que é recorrente atribuímos o conceito de popular ao que é “de pobre” ou “de menor valor”. É necessário deixarmos claro que o conceito de “popular” quando colocado ao lado do termo “educação” está intrinsecamente ligado à alguns fatores. O primeiro diz respeito à uma posição política assumida perante a educação que não desvincula a mesma de suas atribuições políticas e de classe. O segundo é o fator que pressupõe que a Educação Popular deva estar à serviço da luta pela transformação social, conscientização política e processo de libertação das classes oprimidas.

Sobre isso, Freire (2018) deixa bem claro que quando ele se refere ao conceito de “povo”, não está fazendo isso de forma genérica. Segundo ele:

O adjetivo popular refere-se ao povo e não à elite. Povo, no sentido mais amplo, não tem nada a ver com as classes dominantes. Quando dizemos ‘povo’, não estamos incluindo nesse conceito os industriais e eu não quero dizer que os industriais não façam parte de uma outra compreensão do conceito de povo, de povo de um país [...] Quando eu digo Educação Popular, refiro-me à educação para um tipo de classe social. A Educação Popular está relacionada, em um primeiro momento, à educação das classes populares [...] tem a ver com a educação dos oprimidos, a educação dos enganados, dos proibidos (Freire, 2018, p. 207).

“Povo”, “Popular”, “Educação Popular”, portanto, são conceitos que têm em suas entranhas um entendimento de mundo que está dividido em classes sociais, onde as classes populares são marginalizadas e oprimidas e que, o horizonte de libertação e a emancipação de toda essa população passa, invariavelmente, por uma educação pensada e feita “com” e “para” ela.

Dito isso, buscamos estabelecer as influências que, assim como a encruzilhada de definições do que vem a ser a Educação Popular, também são diversas. Destrinchado o conceito de educação popular e as diferentes concepções atribuídas a ele ao longo do seu

desenvolvimento, é importante também que tenhamos em mente alguns dos diversos intelectuais e correntes de pensamento que, ao longo do tempo, entusiasmaram o pensamento de educadores e educadoras comprometidos com os princípios e ideais políticos e pedagógicos presentes no campo da Educação Popular.

Primeiramente, a Educação Popular possui um papel dialético e dialógico. Essas são características inerentes às práticas políticas e pedagógicas de quem está comprometido com a Educação Popular. Como o leitor e a leitora poderá notar, as influências foram diversas e vindas de espectros algumas vezes tão distintos que chegam a ser antagônicos.

Isto se deve ao aspecto dialógico da Educação Popular, aspecto esse que, segundo Freire (2021) é “uma exigência da natureza humana e um reclamo da opção democrática do educador” (p. 131). Aspecto este que permitiu que esses encontros entre diversos autores, autoras, intelectuais, campos do saber, correntes de pensamento fossem possíveis, desde que tenham contribuições a serem feitas para uma educação comprometida com a transformação social e que seja posta à serviço dos interesses de libertação das classes populares. Muitas dessas influências vêm do pensamento moderno ocidental, por mais complexo e paradoxal que isso possa, a princípio, parecer. De acordo com Streck (2014):

Como movimento político e pedagógico, a educação popular também se apropriou das contribuições do pensamento clássico ocidental. Porém, ela o fez sempre com bases nos contextos vivenciados por seus sujeitos, de forma crítica e organicamente relacionada [...] O pensamento clássico apontava a educação como estratégia de formação do indivíduo para o livre exercício de sua liberdade, porém não incluía em seu projeto político os interesses do conjunto dos homens e das mulheres, nem problematizava as condições em que se encontravam. [...] A autonomia para educação popular, diferentemente da concepção clássica, é relativa, nunca plena. Parte da ideia de que a nossa existência é uma coexistência, interação que se nutre da falta, cuja exterminada constitutiva reside no outro [...] A dimensão autônoma do sujeito afirma-se na rebeldia da negação da realidade existencial opressora, característica histórica dos contextos brasileiro e latino-americano (Streck, 2014, p. 57).

É importante ressaltar, entretanto, que não é porque a Educação Popular tenha “bebido” em algumas fontes que não tenham ressalvas acerca do pensamento mais aprofundado e complexo dessas influências, como apresentadas na citação acima. Desconfio que essa liberdade para o diálogo (tão menos presente na universidade e mais presente dentro do campo dos saberes populares), junto com a compreensão de que a apreensão da realidade e a luta pela transformação dela apenas se dará com base nessa possibilidade e abertura dialógica, seja um dos aspectos mais interessantes da Educação Popular. Destaco aqui algumas visões e correntes de pensamento que influenciaram e ainda influenciam, cada um de seu modo, cada qual da sua maneira, os ideais da educação popular.

As ideias de autores marxistas como Antônio Gramsci, de onde vem a preocupação em articular a educação do povo com as relações sociais, com a aposta no protagonismo dos oprimidos e excluídos e na possibilidade da formação do educador como intelectual orgânico, comprometido com uma diretividade da educação no sentido de transformação da sociedade.

As ideias de John Dewey que, mesmo sem problematizar as desigualdades sociais presentes em nossa sociedade, merece o devido destaque por suas contribuições à “importância da experiência”, de onde vem o cuidado de encarar o educando como um dos sujeitos do processo de aprendizagem.

Por outro lado, autores frankfurtianos como Adorno, Marcuse e Horkheimer, que chamavam atenção para a necessidade de uma educação crítica que tivesse papel fundamental na transformação social ou, pelo menos, fizesse oposição à barbárie também deram suas contribuições teóricas para a Educação Popular (Streck, et al., 2014).

Além dessas influências, gostaria de destacar também as ideias de autores que pensaram sobre a existência como Sartre e os que desconfiavam da escola tradicional como Bourdieu e Althusser. Também autores que se propunham pensar não apenas na objetividade da educação, mas a importância da subjetividade no processo da formação do educando como Habermas e Bakhtin, passando pela noção de micropoder do pós-estruturalismo de Foucault, a perspectiva dos oprimidos na relação dialógica da existência presente nos fundamentos teóricos e filosóficos da Teologia da Libertação e o desenvolvimento psíquico, biológico e cognitivo a partir das relações sociais presentes na psicologia de Vigotsky e Wallon.

Todas essas influências e contribuições foram e são indispensáveis para a constituição de um campo de saberes que tem, na emancipação da população mais pobre e no papel da educação na transformação e mudança social, seu principal objetivo (Streck, et al., 2014).

Porém, torna-se quase impossível falar de educação popular sem ser atravessado, inevitavelmente, por Paulo Freire e sua enorme contribuição para pensar a educação das classes populares no Brasil e em todo o Sul global. Ao longo do tempo, suas ideias e seus feitos o elevaram ao posto de Patrono da educação no Brasil e, rompendo as barreiras representadas pelas linhas imaginárias de fronteiras no mapa-múndi, um dos autores mais citados em trabalhos acadêmicos em todo o planeta. Seu destaque é especial porque foi a partir das ideias utópicas, mas sem negar a realidade, que o autor apresentou ao mundo a Educação Popular como uma educação que tinha em seu cerne a urgência e a possibilidade de reversão e transformação da sociedade.

A não separação entre teoria e prática, o otimismo frente ao fatalismo vendido pelo neoliberalismo, a defesa de uma pedagogia engajada na construção de um mundo mais

igualitário, a proposta de uma educação para outros mundos possíveis eram algumas de suas inquietações. É a partir das ideias de Paulo Freire que a América Latina lança ao mundo uma de suas maiores contribuições: a Educação Popular.

Nas emocionadas palavras de Gadotti (2018):

Paulo era muito otimista, acreditava nas pessoas e as estimulava, com suas palavras, ao engajamento e à luta por um outro mundo possível. Repetia, muitas vezes, que o mundo é possibilidade, não é fatalidade. A educação não é um tesouro que se perde ao "entregar" a outros. Ao contrário, é um tesouro que aumenta, ao ser repartido. Mais tarde ele diria que só é válido o conhecimento compartilhado [...] Ele queria bem às pessoas, falava bem delas, era sempre ético, positivo e respeitoso para com todos e todas. Todos os títulos dos seus livros são positivos, esperançosos, mesmo quando escritos com indignação. Ele escrevia para as pessoas que amava, por isso, tudo o que escrevia deveria pertencer àqueles para os quais ele o havia feito: os oprimidos. Por isso não se incomodava em ver alguns de seus escritos reproduzidos sem consulta prévia (Gadotti, 2018, p. 23).

O “conhecimento compartilhado” é algo a ser destacado nessa pesquisa. Os espaços dos pré-vestibulares sociais, populares, comunitários são iniciativas que, por seu caráter menos engessado em comparação aos espaços de educação formal regular, proporcionam um maior contato entre o corpo docente e os estudantes, podendo possibilitar a ampliação do compartilhamento de conhecimentos, saberes e práticas, ou seja, onde a formação do professor se dá no contato e na troca de experiências com o outro. Não menos emocionado, Ghiggi (2010) ressalta que:

Freire é um surpreendente educador e provocador de leituras e textos sólidos, tornando-se companheiro na realização de políticas públicas de educação e na produção de relações que atuem a favor da transformação social. Freire é uma referência que torna possível pensar a construção de um mundo em que se constituam condições de possibilidade à igualdade e ao respeito às diferenças simultaneamente. Freire expressa concepções que indicam a imperativa mudança de comportamentos pedagógicos, epistemológicos, éticos e políticos, atuando a favor da formação de educadores aptos à intervenção social, pesquisadores sociais e de sua própria ação, que agem em situação. Por isso, luta por políticas que garantam a formação de educadores reflexivos, capazes de tomar o fazer docente como projeto político e pedagógico, que, em confronto com referenciais teóricos diversos, tornam-se capazes de revisar práticas e provocar intervenções que mobilizam e criam comportamentos a favor de mudanças na organização social (Ghiggi, 2010, p. 116).

Em meio à confluência de ideias e pensamentos distintos, a Educação Popular tem, na luta pela transformação da sociedade em algo melhor e na capacidade de diálogo e de reconhecimento do outro como sujeito do conhecimento, suas ferramentas teóricas, didáticas, políticas e pedagógicas para pensar a sociedade de forma crítica e ser um importante instrumento na mão das classes populares. Para promover a transformação da sociedade rumo

ao entendemos como uma educação para além da barbárie instituída nos dias de hoje, para uma “educação para além do capital” (Meszaros, 2008) exige da educação uma junção entre a tarefa de lutar por uma “transformação social ampla emancipadora” e uma mudança na própria forma de enxergar a própria educação (Meszaros, 2008).

Concordando com Streck (2014):

Entendemos que, assentada nas perspectivas dialética e dialógica, a educação popular se configura como uma concepção pedagógica em permanente movimento de abertura, possibilitando a articulação de teorias diversas, mesmo orientadas por princípios ideológicos, políticos e pedagógicos divergentes. Seu processo de sistematização, ancorado nas convergências teóricas, une as diferentes contribuições de forma construtiva, tanto as que se aproximam, quanto as que se afastam de seus fundamentos e ideais [...] na educação popular, o ato de pensar criticamente exige a transformação das operações mentais e de decisões em novos objetos de reflexão constantes. (Streck, 2014, p. 77)

Estes são apenas alguns autores que tiveram sua contribuição e influência no pensamento da educação popular. Existem muitos outros e outras que não foram aqui citados por motivos lógicos: precisaria de mais uma dissertação apenas para destrinchar todos e todas as influências do pensamento filosófico, sociológico, pedagógico, político, histórico e geográfico da Educação Popular.

Dito isso, seria ilógico imaginar e esperar que, de um conjunto de ideias tão diverso e complexo, dos mais diferentes pontos de vista e distintos pensamentos sobre o que precisamos levar em conta quando nos comprometemos com uma educação transformadora, fosse gerar uma definição clara, sucinta, coesa e única sobre o que viria a significar educação popular.

Isso poderia ser um problema, caso não tivéssemos claro que, mais do que buscar essa definição para apresentar ao leitor e à leitora ao longo dessas páginas iniciais, a minha ideia central era, dentro dessa encruzilhada de definições, encontrar características centrais que unem educadores e educadoras ao ideal e princípio político e pedagógico da Educação Popular. Por fim, salientou-se alguns pontos de encontro e convergência que são especialmente importantes para o contexto desta pesquisa.

Para começar, deixemos claro que Educação Popular aqui entendida, não se trata de um modelo, um tipo de educação e sim de princípios, práticas políticas e pedagógicas comprometidas com uma educação transformadora. Nas palavras de Torres Carrillo (2013), a Educação Popular possui:

um conjunto de ideias centrais que dão coerência à educação popular como concepção e práticas educacionais: a partir de uma crítica indignada da ordem social dominante e a partir da identificação com visões de futuro alternativas, busca contribuir para a

constituição de diversos setores subalternos como sujeitos de transformação, incidindo em diferentes âmbitos de sua subjetividade mediante estratégias pedagógicas dialogais, problematizadoras, criativas e participativas (Torres Carrillo, 2013, p. 17).

O segundo ponto trata da Educação Popular como princípios, práticas políticas e pedagógicas que têm, no trabalho junto com as classes populares, em distintos espaços e áreas de atuação sua abrangência. Sobre isso, ainda recorrendo a Torres Carrillo (2013):

A formação de pensamento e de subjetividade críticos é uma experiência coletiva: [...] a construção de um pensamento e de subjetividades alternativas só é possível a partir do diálogo entre pessoas que, a partir de suas singularidades e diferenças, compartilham a vontade e o interesse de transformar a realidade em função de visões de futuro emancipadoras (Torres Carrillo, 2013, p. 23).

Para o terceiro ponto encruzilhado, trazemos a ideia de que as classes populares são privadas, no decorrer da História, do conhecimento científico acumulado pela sociedade, ao mesmo tempo que tem os seus saberes populares marginalizados e inferiorizados. A Educação Popular aparece para colocar esse conhecimento, construído no diálogo entre os campos dos saberes, à serviço dos interesses das classes populares. Acerca desse ponto, faço coro às ideias de Esteban e Sampaio (2020):

A educação, como se sabe, traz as tensões próprias de sociedades desiguais e sua configuração é parte das lutas sociais, nas quais se forjam mecanismos de resistência, de intensificação dos confrontos e de ampliação das conquistas. Como parte da luta e da construção de processos que buscam a transformação social, encontra-se a produção, na América Latina, da Educação Popular, como prática política e pedagógica. Proposta de constituição múltipla, que remonta ao trabalho de Simón Rodríguez e José Martí, passando por diversos outros educadores, se ressignifica por sua presença em diferentes movimentos sociais e contextos latino-americanos, se atualiza em função dos distintos momentos históricos em que emergem projetos como respostas coletivas e criativas aos problemas encontrados nos distintos contextos, se conecta às demandas dos sujeitos subalternizados por sua capacidade de crítica e de problematização da realidade injusta e mantém seu vigor pelo diálogo com os processos educativos populares, nos quais se produzem práticas e saberes. (Esteban e Sampaio, 2020, p. 611)

Com as questões centrais que definem a Educação Popular como prática política e pedagógica, construída a partir da dialeticidade e do diálogo entre diversos saberes, com o objetivo maior de transformação social a partir da educação, abrimos alas para o próximo capítulo intitulado: “Educação Popular e o Sul global: uma ode a de(s)colonialidade do pensamento”.

## 1.2 Educação popular e o sul global: uma ode a de(s)colonialidade do pensamento

Segundo Streck (2014), palavras como “conscientização”, “libertação”, “empoderamento”, “humanização” e “emancipação” dão o tom do compromisso da Educação Popular para com a sociedade que queremos construir. Lembrando José Martí, essa sociedade consciente, libertária, empoderada, humana e emancipada não pode ser construída “de cima para baixo”.

Recriar *nuestra América* passa pela abertura ao mundo, mas sem esquecer que o *tronco* deve ser o nosso. A Educação Popular “é uma prática educativa e uma proposta pedagógica que se situa dentro e diante dos conflitos históricos das sociedades latino-americanas” (STRECK, 2014, p. 21) e essa dimensão deve ser levada em conta quando analisamos o extenso campo da Educação Popular. Além disso, “se alimenta das lutas de resistência e criatividade dos povos da América Latina e, por isso, valoriza os conhecimentos aqui produzidos” (STRECK, 2014, p. 22). Na luta por uma educação diferente, a educação popular deve ser entendida como parte da disputa emergente contra a “negação de outras epistemologias pela modernidade eurocentrada” (Streck, 2014, p. 30).

Dito isso, sinto-me no dever de apresentar a Educação Popular como uma educação que tem, no Sul global, seu chão, sua base, seu tronco, seu território e seu lugar. Partimos da ideia de “Sul Global” ancoradas nos pensamentos de Santos (2010). De forma simplificada e resumida, destacamos que a concepção de “Sul Global”, adotada aqui neste trabalho, de acordo com o autor, se refere ao “Sul concebido metaforicamente como um campo de desafios epistêmicos, que procuram reparar os danos e impactos historicamente causados pelo capitalismo e sua relação colonial com o mundo.” (Santos, 2010, p. 12). De forma mais completa, o autor salienta que:

Esta concepção do Sul sobrepõe-se em parte com o Sul geográfico, o conjunto de países e regiões do mundo que foram submetidos ao colonialismo europeu e que, com exceção da Austrália e da Nova Zelândia, não atingiram níveis de desenvolvimento econômico semelhantes ao do Norte Global (Europa e América do Norte). A sobreposição não é total porque, por um lado, no interior do Norte geográfico classes e grupos sociais muito vastos (trabalhadores, mulheres, indígenas, afrodescendentes) foram sujeitos à dominação capitalista e colonial e, por outro, porque no interior do Sul geográfico houve sempre ‘pequenas Europas’, pequenas elites locais que beneficiaram da dominação capitalista e colonial e que depois das independências a exerceram e continuaram a exercer, por suas próprias mãos, contra as classes e grupos sociais subordinados (Santos, 2010, p. 13).

É importante ressaltar que, como salientado por Boaventura de Sousa Santos, quando nos referimos neste capítulo à regionalização na forma de um “Sul Global”, não estamos, de forma alguma, colocando toda a heterogeneidade econômica, cultural, social, política etc. dos diversos países que fazem parte dessa região no mesmo balaio. Sabemos que as diferenças entre os países que compõem essa grande região geoeconômica do mundo são espantosas. Entretanto, volto ao capítulo anterior quando enfatizei que Milton Santos já nos lembrava sobre a necessidade de buscar mais o que nos une e menos o que nos separa.

Além das diferenças e discrepâncias, há algo que une as nações que compõem o que estamos chamando de Sul Global. A invasão europeia, os genocídios, os saques, os assassinatos e as perversidades da colonização é uma delas. A presença resistente e marcante de povos nativos com saberes populares que foram, sistematicamente, inferiorizados também.

As consequências de termos passado por processos de colonização, nos moldes em que passaram os países latino-americanos e a maior parte do continente africano, não se resumem à dominação territorial e subjugação econômica desses territórios. A dominação inerente ao processo de colonização, além de atrocidades como a escravização sistemática de povos, a rapina e o saque de recursos naturais e minerais desses territórios e a violenta participação em genocídios, também contém uma dimensão educacional e pedagógica. Não apenas colonizam os territórios. Coloniza-se as mentes.

O processo de colonização também passa pela introjeção de uma forma única de pensamento válida que se reproduz em forma de ver e entender o mundo. Quijano (2005) vai salientar que a ideia de raça, introduzida a partir desse processo de colonização de saberes e mentes tornar-se-á a base da distinção entre colonizadores e colonizados, dominadores e dominados, os que exploram e os que são oprimidos, quem pensa e quem não possui humanidade. Segundo o autor:

Essa ideia foi assumida pelos conquistadores como o principal elemento constitutivo, fundacional, das relações de dominação que a conquista exigia. Nessas bases, conseqüentemente, foi classificada a população da América, e mais tarde do mundo, nesse novo padrão de poder. Por outro lado, a articulação de todas as formas históricas de controle do trabalho, de seus recursos e de seus produtos, em torno do capital e do mercado mundial [...] Na América, a ideia de raça foi uma maneira de outorgar legitimidade às relações de dominação impostas pela conquista [...] desde então demonstrou ser o mais eficaz e durável instrumento de dominação social universal (Quijano, 2005, p. 118).

É ainda de suma importância ressaltar que, como trata-se de um capítulo introdutório sobre a Educação Popular, não está em nosso horizonte trabalhar com a devida profundidade sobre as divergências teóricas do campo da descolonialidade/decolonialidade. A intenção aqui

é apenas fazer uma ode à necessidade de descolonização do ser e do saber (Lander, 2005; Quijano, 2005), deixando claro ao leitor que não pretendo esgotar o extenso debate sobre essas questões.

Além dele e ainda sobre esse tema, muitos outros autores e autoras do campo decolonial e suas diferentes vertentes vêm se debruçando na tentativa de propor que a luta pela de(s)colonização não passa, somente, pela independência política do território e na transformação de uma ex-colônia em uma nação. Embora isso seja de suma importância, o processo de desnaturalização dessa forma de pensar, ver e se ver no mundo introduzida pelos europeus nas colônias exploradas e povoadas trata-se de um processo muito mais lento e tão necessário quanto. Não pode ser possível que haja a descolonização dos povos, sem que criemos um modelo de educação que esteja comprometido com a de(s)colonização também das mentes, dos saberes, do conhecimento. Apenas assim poderemos pensar em construir uma nova forma de enxergar, ver e entender o mundo para que, então, possamos transformá-lo.

De acordo com Quijano (2005):

a perspectiva eurocêntrica de conhecimento opera como um espelho que distorce o que reflete. Quer dizer, a imagem que encontramos nesse espelho não é de todo quimérica, já que possuímos tantos e tão importantes traços históricos europeus em tantos aspectos, materiais e intersubjetivos. Mas, ao mesmo tempo, somos tão profundamente distintos. Daí que quando olhamos nosso espelho eurocêntrico, a imagem que vemos seja necessariamente parcial e distorcida (Quijano, 2005, p. 130)

Reformular essa imagem parcial e distorcida, introjetada ao longo dos últimos séculos não é tarefa simples, mas não é exatamente isso que a Educação Popular nos moldes apresentados no capítulo anterior propõe?

Mesmo recebendo contribuições e influências do pensamento europeu ocidental moderno, a Educação Popular se aproxima de uma visão decolonial ao manter seu *tronco*, como nos lembra José Martí, ancorados nos saberes populares produzidos em nosso território que já abrigava formas de ver, pensar, sentir e entender o mundo.

Para que a educação seja, de fato, popular, não podemos entendê-la descolada da sua ligação com os movimentos sociais de luta e resistência que nasceram e se desenvolveram em territórios colonizados. O trabalho é árduo, mas distanciando-se de uma visão fatalista de educação, Carlos Brandão nos lembra que a educação é uma invenção humana e, se foi feita de uma forma, algum dia, em algum lugar, pode ser refeita de outro modo, em outros tempos e em outros lugares.

Além do processo de colonização das mentes a partir da ideia de subalternização introjetado em nossos povos a partir do conceito de raça apresentado por QUIJANO (2005), o processo de colonização das mentes passa também pelo aniquilamento dos saberes populares dos povos nativos.

Gomes (2012), a partir das ideias de Boaventura de Sousa Santos acerca do conceito de epistemicídio, desenvolve a noção de que a desvalorização, a ignorância e o aniquilamento de saberes locais levaram ao desperdício de saberes importantes para a história de humanidade, consolidando-se como um genocídio epistemológico. Construir uma educação que seja, de fato, popular, passa, invariavelmente, pela produção de epistemologias próprias que não podem e não devem ser importadas.

Segundo Gomes (2012):

O que se propõe, então, a partir da diversidade do mundo, trata-se de um pluralismo epistemológico que reconheça a existência de múltiplas visões que contribuam para o alargamento dos horizontes da experiência humana no mundo, de experiências e práticas sociais alternativas (Gomes, 2012, p. 49).

Nossa proposição aqui é entender a Educação Popular como aquela que contém os princípios éticos e pedagógicos que melhor configuram uma preocupação com a pluralidade de ideias e saberes e a constituição de novas epistemologias ancoradas na necessidade de sempre estar colocada ao lado do oprimido e à serviço da luta pela de(s)colonização do pensamento. Sobre isso, apoio-me nas expressões de Gadotti e Torres (2003), para quem a educação popular é decolonial porque:

surge como alternativa político-pedagógica para confrontar-se com os projetos educativos estatais que não representavam ou até afetavam os interesses populares [...] é um dos marcos teóricos e práticos mais férteis da experiência latino-americana, e suas ressonâncias podem ser constatadas em realidades sociais distintas, fora da região, do Canadá à África do Sul [...] É um paradigma teórico que surge no calor das lutas populares. Trata de codificar e decodificar os temas geradores dessas lutas, busca colaborar com os movimentos sociais e os partidos políticos que expressam essas lutas. Trata de diminuir o impacto da crise social na pobreza e de dar voz à indignação e ao desespero moral do pobre, do oprimido, do indígena, do camponês, da mulher, do afro-americano, do analfabeto e do trabalhador industrial [...] passou por muitos momentos epistemológico-educativos e organizativos, desde a busca da conscientização até a defesa dos direitos humanos aniquilados pelas ditaduras militares, brutais e sangrentas, que custaram a vida de tantos militantes populares. Desde o otimismo guerreiro da campanha de alfabetização da Nicarágua, e o sistema de educação popular de adultos forjado com cheiro de pólvora, até a educação popular que produz pequenas peças de artesanato, junta roupa usada, soluça com raiva resmungando ódio junto com o desempregado na periferia urbana. Desde a experiência das comunidades de base, que lendo o mundo lêem a palavra e recriam a religiosidade popular, até aqueles que buscam criar uma nova economia popular a

partir das experiências de solidariedade comunitária (Gadotti e Torres, 2003, p. 14-15).

Se existe algum tipo de educação com princípios mais comprometidos com a de(s)colonização das mentes e dos oprimidos, eu desconheço. Mejia Jimenez (2016), salienta também que a Educação Popular surge como:

propuestas de otras educaciones a manera de resistencias interpusieron como actores de caminos propios y, por lo tanto, considerados de los orígenes de la educación popular por cuestionar e impugnar el modelo educativo europeo, para constituir uno con particularidades propias, desde nuestras singularidades, dando forma también en esta esfera a otras pedagogías, metodologías, institucionalidades, convirtiendo el proceso educativo en un campo en disputa y en un ejercicio de autoafirmación capaz de dar cuenta de una manera propia de elaborar y vivir la vida y los conocimientos y saberes (Mejia Jimenez, 2016, p. 40)

Ainda apoiado nas ideias de Mejia Jimenez, Ropain (2016) salienta que:

A ideia reiterativa de acúmulo próprio da educação popular na América Latina, que é percebida como uma especificidade das educações críticas pode ser pensada e relacionada, por meio de um exercício de intertextualidade, com a reivindicação da história das lutas sociais e contribuições ao pensamento social desde Latino-América que faz a perspectiva descolonial. A respeito da educação como descolonização, Mejía (2011a) identifica que tem seus fundamentos na interculturalidade, e reconhece a existência de outros saberes e conhecimentos nas ex-colônias globais e que são negados por um conhecimento eurocêntrico que é hegemônico. Igualmente, de acordo com o educador popular, a concepção descolonial da educação crítica transformadora “proclama a busca de uma educação própria que permita um diálogo de saberes, que visibilize outras racionalidades e cosmovisões, o que permita questionar a forma universal em que se move o conhecimento euroestadunidense (Ropain, 2016, p. 9).

Aproximações entre a educação popular e uma educação decolonial também aparecem e podem ser construídas a partir do entrecruzamento das ideias convergentes de autores, intelectuais, revolucionários, pensadores do campo progressista educacional do Sul Global. Trarei alguns exemplos neste texto para que fique mais claro ao leitor.

Um bom primeiro exemplo dessas convergências acontece com o pensamento de dois, talvez, dos maiores expoentes dos campos que estamos encruzilhando: Paulo Freire, do ponto de vista da Educação Popular e Aníbal Quijano quando se trata do debate envolvendo o conceito de decolonialidade.

De acordo com Mendonça (2021), “uma aproximação que podemos realizar entre as duas obras estudadas diz respeito à valorização do tempo presente e da ação humana como potência revolucionária, a possibilidade efetiva de mudança do futuro através participação ativa no presente” (Mendonça, 2021, p. 90). Embora tanto Aníbal Quijano, quanto Paulo Freire não encarem a realidade como fatalidade e sim como possibilidade de mudança e transformação,

ambos reconhecem, a partir dos conceitos “colonialidade do saber” e “educação bancária”, respectivamente, que há uma vinculação direta sobre a opressão que as classes dominantes exercem, a partir da difusão de sua forma de pensar, sobre as classes dominadas e a educação possui um papel decisivo e fundamental nesse processo.

Outra aproximação significativa entre o pensamento de Freire e de Quijano está, segundo Mendonça (2021), na hipótese apresentada por Paulo Freire em “Pedagogia do Oprimido” que:

propõe que a situação da opressão se origina na contradição educador-educandos, e esta se soluciona a partir do momento que ambos se façam, simultaneamente, educadores e educandos. Como observamos em Quijano (2005), a estrutura binária do pensar é decorrente do eurocentrismo colonial, dessa forma o superar das dicotomias fixas é uma elaboração necessária tanto para a educação problematizadora proposta por Freire, quanto para exercer a superação da colonialidade proposta por Quijano (2005). Supomos que a superação dicotômica e terminológica presente nos dois autores, além de propostas filosóficas, signifiquem necessariamente uma transformação estrutural (Mendonça, 2021, p. 91).

Por fim, Mendonça (2021) vai afirmar que se a colonialidade e a educação bancária são formas de manter em negação de outras perspectivas, outros saberes, outros conhecimentos enquanto a educação problematizadora e o campo da de(s)colonialidade tem, em sua gênese, a luta anticolonial pois “é percebida então, como a abertura ao processo de constante aprender e desaprender, e não mais compreendida como consciência ingênua da realidade, atuando assim para a diversidade e a possibilidade do novo/povo” (Mendonça, 2021, p. 94).

Além das aproximações com intelectuais do campo decolonial latino como Quijano e Mejia Jimenez, gostaria de destacar as aproximações entre o pensamento político e pedagógico da Educação Popular nos termos pensados por Freire (2018) e de intelectuais que tiveram, na luta pela libertação dos seus povos, sua maior contribuição. São eles Franz Fanon, grande referência, inclusive, para a escrita do livro “Pedagogia do Oprimido” e Amílcar Cabral, líder da luta pela independência de Cabo Verde e Guiné-Bissau.

Segundo Dias (2021), a primeira aproximação entre a postura decolonial de Paulo Freire e Franz Fanon está no conceito de práxis. Mais à frente neste trabalho, discutirei com mais profundidade sobre o conceito citado mas, como trata-se de um capítulo introdutório onde tento percorrer os caminhos entrecruzados entre a educação popular e a luta pela de(s)colonização do ser e do saber, aproximo o leitor e a leitora a partir das ideias de que:

um dos pontos de convergência entre os autores está na práxis. Fanon atuou como psiquiatra na Argélia e na supressão dos atendimentos apartados entre pacientes nativos argelinos e europeus. Somou-se na Guerra de Independência da Argélia e foi

membro da Frente de Libertação Nacional da Argélia. Freire percorreu fronteiras e atuou diretamente na alfabetização de jovens e adultos. Influenciou e contribuiu no processo de libertação de países africanos (Dias, 2021, p. 240).

Ambos estiveram, cada um da sua forma, trabalhando em prol dos oprimidos e, apenas isso, já configuraria uma aproximação significativa na forma de ver o mundo. Fanon trabalha com a ideia de “zona de não ser” onde a colonização e a difusão da ideia de raça conferiram ao mundo uma hierarquização entre os seres e os saberes. Para Dias (2021):

A zona do não-ser é concebida pelo autor como uma condição existencial, um subproduto da empresa colonial em que ocorre a desumanização e a retirada da sua subjetividade, ou seja, o que pertence ao sujeito pensante e a seu íntimo sendo reduzido a epidermização e a exterioridade. Apesar de ser uma zona de infertilidade o negro resistiu, descobrindo e reinventando discursos sobre si mesmo. [...] é preciso romper com o pensamento epistemológico da colônia para que a descolonização esteja na possibilidade real de transformar resistência cultural em luta política” (Dias, 2021, p. 242).

Com preocupação semelhante, Paulo Freire trabalha com a ideia de ser-mais. Segundo Dias (2021), a proposta pedagógica da educação popular freireana tem na busca pela humanização um objetivo central e “propõe um projeto educativo que visualiza o ser humano na sua integralidade, sempre em processo de libertação. A ação transformadora sobre o mundo através da práxis compartilhada e a busca da superação da realidade por meio da existência histórica dos seres humanos” (Dias, 2021, p. 243).

Por fim, salienta que:

Fanon propôs um novo humanismo, também chamado de humanismo radical [...] Freire assim como Fanon foi adepto a um humanismo radical, embora de diferentes pontos de vista e estratégias. Ambos estruturaram-se em Hegel, tomando como referência a dialética do servo e o senhor para a construção da relação opressor-oprimido, colonizador-colonizado. Subverteram a condição objetivada que Hegel deu a consciência, marcada de cultura e historicidade, e que entenderam ser possível sua alteração pela dimensão relacional do ser humano. Foram largamente influenciados pelo Materialismo Histórico Dialético, de Karl Marx [...] tiveram esperança na humanização, esta não como uma crença, mas como exercício nunca desassociado do espectro temporal e histórico. Um mover constante que se faz e refaz nas relações cotidianas e nas rupturas reais, englobando a ordem econômica, política, social e ideológica. Traçadas na luta pela libertação e aliada a formação de novos sujeitos (Dias, 2021, p. 245).

Mesmo com destaques e atuações diferentes, o pensamento de Paulo Freire também encontra em Amílcar Cabral e vice-versa, uma boa prosa. Nas palavras de Gadotti (2012), “ambos convergiram na luta intransigente contra todas as formas de opressão, em defesa da

autoconscientização, portanto da descolonização das mentes, e da conquista da autonomia pelos(as) próprios(as) oprimidos(as)” (Gadotti e Romão, 2012, p. 13).

Assim como destacado na aproximação com os autores anteriores, a ideia de que a luta pela descolonização não pode se restringir ao ponto de vista político-territorial. Paulo Freire e Amílcar Cabral sabiam bem que não bastava retirar seus territórios e seu povo das mãos do opressor depois de tanto tempo de colonização. Ambos sabiam que, segundo Gadotti e Romão (2012):

A libertação política não elimina a presença do colonizador. Ele continua na cultura imposta e introjetada no colonizado. O trabalho educativo pós-colonial se impõe como tarefa de descolonização das mentes e dos corações. Nesses termos, a pedagogia freiriana na libertação da África deve ser entendida como um trabalho educativo pós-colonial de superação da ideologia colonial que continua viva na cultura do ex-colonizado. Assim como é necessária a luta social para a descolonização política, também é necessária a luta por uma outra educação, libertada dos traumas coloniais e que consiga descolonizar as mentes (Gadotti e Romão, 2012, p. 101).

A partir dessa reflexão, podemos pensar – ainda - na confluência de ideias de Paulo Freire e o intelectual italiano Antonio Gramsci, para quem o desafio do processo revolucionário não fica restrito ao seu caráter econômico, uma vez que é necessário alcançar as dimensões políticas e culturais que sustentam as relações sociais. Sobre isso, Mesquida (2011) salienta que:

ambos têm pontos de vista que se aproximam no que diz respeito à educação dos educadores. Em particular no que se refere ao fato de que o educador seja educado de forma a levar em consideração o “meio” no qual estão inseridos os educandos, mas também que aprendam a fazer a relação entre a escola e a vida, isto é, entre a prática pedagógica e a realidade vital na qual estão vivendo os educandos. Além disso, assim como Freire defende a ideia de que o educador seja educado de maneira a acreditar na educação como prática da liberdade, Gramsci atribui à formação intelectual e moral dos intelectuais um papel significativo para que exerçam sua ação “pedagógica”, tendo ao fundo e à frente a liberdade como utopia a ser atingida (Mesquida, 2011, p. 40).

Pensar a educação popular em um diálogo permanente com a luta pela descolonização dos saberes e das mentes é concordar com José Martí, considerando que a Educação Popular deve ser “inspiração de uma pedagogia radical, fortemente ancorada na realidade social e cultural na qual se realiza, mas igualmente comprometida com a transformação dessa realidade” (Streck, 2008, p. 24).

Por fim, Torres Carrillo (2013) salienta que, “atualizar a dimensão emancipatória implica dialogar com autores latino-americanos e de outras latitudes com propostas críticas, tais como o marxismo, o pós-modernismo progressista, a sociologia das emergências e a teoria

descolonial” (p. 16). Pensando nisso, enfatizamos mais uma vez que a dimensão dialógica e a concepção dialética de entender a realidade e intervir no real em prol da transformação da sociedade é o caráter renovador, sem perder o que tem de essencial da proposta da Educação Popular.

### **1.3 Os pré-vestibulares sociais e populares como espaços de resistência e criatividade para a educação popular**

Como explicitado anteriormente, é muito importante termos definido nosso entendimento acerca do conceito de Educação Popular que pretendemos trabalhar ao longo da pesquisa realizada para esta dissertação de mestrado. Parto de características que unem o campo da Educação Popular como princípios e práticas educacionais e pedagógicas, comprometidas com a transformação da sociedade e que se coloca à serviço das classes populares para atender suas demandas. Sobre isso, fazemos coro às ideias de Oliveira (2011) para além das já anunciadas anteriormente. Segundo a autora,

compreendemos que o que define a educação popular é o caráter político-pedagógico, assim como seu projeto político-ideológico que, em última instância, a definem como uma prática social que, trabalhando fundamentalmente com o conhecimento, tem uma intencionalidade e objetivos políticos é indistintamente, um espaço de participação social e um método de ação política (Oliveira, 2011, p. 165).

Considero, ainda, que o papel do debate decolonial tem suma importância para repensarmos a Educação Popular e transformadora a partir da luta pela de(s)colonização do saber, necessária a partir do epistemicídio ocorrido sobre os povos do Sul Global, mais especificamente na América Latina e no continente africano. Pensando nisso, recorro às palavras de Candau e Oliveira (2010), para estabelecer o nexos entre a Educação Popular e uma espécie de ode ao pensamento decolonial.

O objetivo é que a Educação Popular se una à luta por uma educação decolonial a partir de “uma práxis baseada numa insurgência educativa propositiva – portanto, não somente denunciativa – em que o termo insurgir representa a criação e a construção de novas condições sociais, políticas, culturais e de pensamento” (Candau e Oliveira, 2010, p. 28)

Dito isso, esse subcapítulo estará dedicado à introdução de algumas reflexões acerca dos espaços onde o campo da Educação Popular como prática pedagógica e política emancipadora mantém-se presente.

Talvez, mais importante do que termos uma definição extremamente precisa acerca do que significaria o termo “Educação Popular” - atitude essa que vem servindo mais para fragmentar o campo progressista da Educação sobre esse debate do que fortalecer - seria estabelecer alguns espaços onde os ideais emancipadores e transformadores da Educação Popular, que resistem e são cotidianamente ressignificados, possam florescer e se fortalecer junto à criatividade dos novos sujeitos coletivos que os mantém vivos na militância por uma educação popular, de qualidade e colocada à serviço das classes populares.

Faço esse esforço para encontrar espaços onde os princípios característicos do campo da Educação Popular nos levam a tentar estabelecer uma relação importante entre esses princípios e sua ligação histórica com os movimentos sociais.

Ao longo da década de 1990, com a redemocratização do país em curso, houve um crescimento exponencial de movimentos sociais urbanos ligados à educação, como os pré-vestibulares sociais, comunitários e populares, que são os objetos deste presente estudo. Sobre eles que me debruçarei ao longo dessas linhas, trabalhando com a ideia de que essas iniciativas e esses projetos que visam democratizar o acesso ao ensino superior no Brasil, podem e devem ser pensados como espaços propícios, onde a teorização acerca do campo da Educação Popular encontra-se com a prática cotidiana de luta desses movimentos.

Sobre isso, inicio recorrendo a Torres Carrillo (2013), quando enfatiza sobre a importância de pensarmos sobre isso. Nas palavras do autor:

quero me referir a outro sujeito pedagógico que geralmente permanece invisível nas reflexões acerca da educação popular: os próprios centros que a promovem e desenvolvem. Estas instituições sociais não só educam através dos programas, projetos, atividades formativas que desenvolvem, mas, como organizações sociais também são portadoras de imaginários, valores, símbolos, rituais, práticas, estilos de trabalho [...] muitos dos centros de educação popular assumem uma atuação institucional na construção de agendas públicas, na formação de redes e na mobilização social, também incidem na formação de outros atores coletivos e individuais que participam desse processo; seus posicionamentos, proposições e estilos de trabalho deixam marcas (ensinam) na população de base (Torres Carrillo, 2013, p. 24).

Segundo Santos (2010), “os pré-vestibulares populares são, desde os anos 1990, um dos mais importantes movimentos sociais do Brasil” (p. 85). Em virtude da escancarada elitização no ingresso dos cursos superiores das universidades públicas brasileiras, esses espaços de militância, formação e educação não-regular para jovens, adultos e idosos, em sua maioria

negros e negras, moradores das periferias nas grandes cidades e com baixa renda passam a ter um papel fundamental no debate sobre a necessidade de democratização da universidade.

A ideia de “movimento”, segundo Feitoza (2010), nasce na Antiguidade Clássica e busca estabelecer um método dialético para o entendimento do mundo e intervenção no real. Apoiado nas ideias de Gramsci e sobre a importância dos movimentos sociais na transformação da sociedade, o autor salienta que:

a teoria política de Antônio Gramsci traz importantes elucidações para a compreensão da categoria “movimento”, em seu recorte dialético e de natureza popular, como outra possibilidade de se pensar a teoria marxista (...) A sociedade civil gramsciana faz parte da superestrutura, sendo o movimento percebido como a mediação entre a sociedade política (Estado) e a sociedade civil. De acordo com a ocidentalização ou ampliação do Estado, estes movimentos terão papel crucial na construção de uma nova hegemonia, na organização dos grupos populares, passando aos níveis mais complexos de democratização do Estado e de conquistas da sociedade civil (Feitoza, 2010, p. 256).

Buscando meditar sobre a estreita ligação entre a Educação Popular e os movimentos sociais e populares na América Latina recorreremos à GOHN (2017), ao afirmar que a partir de meados do século XX, os movimentos sociais e as ideias de Paulo Freire como sua principal referência teórica permeava a Educação brasileira. A autora enfatiza que:

o paradigma predominante da Educação Popular brasileira nos anos 70/80 do século passado foi um conjunto de ideias políticas, filosóficas e pedagógicas que nasceu com os Movimentos de Educação de Base e Cultura Popular no final dos anos de 1950 e início de 1960 e que cresceu no interior da resistência popular dos anos de 1970 e 1980 [...] A obra de Paulo Freire e sua abordagem da realidade têm um caráter multidisciplinar e contemplam diversas dimensões, destacando-se a do educador-político. Freire postula uma educação libertadora e conscientizadora, voltada para a geração de um processo de mudança na consciência dos indivíduos, orientada para a transformação deles próprios e do meio social onde vivem” (Gohn, 2017, p. 13).

Com isso, podemos perceber que, seja em momentos de populismo e nacional-desenvolvimentismo, onde o Estado brasileiro absorvia os programas criados a partir de ideais populares de educação, seja resistindo à ditadura militar e precisando emudecer-se durante um tempo para conservar a vida de seus militantes, seja pós-redemocratização e aprofundamento dos ideais neoliberais na sociedade brasileira e, sobretudo, na educação do país, a Educação Popular sempre esteve presente em ambientes de educação formal e não-formal (Oliveira, 2011).

A diferença estava na visibilidade e na adequação da qual o contexto geográfico e histórico demandava, sem perder suas bases centrais de compromisso com as camadas populares e de horizonte de transformação da sociedade. Ainda em concordância com Oliveira

(2011) afirmamos que o aspecto principal que diferencia a Educação Popular das demais modalidades educacionais é “sua proposta de ‘práxis política’ direcionada para a efetiva transformação do homem e da sociedade” (p. 166).

Esses aspectos podem ser encontrados nas pedagogias dos movimentos sociais (Arroyo, 2003) e, segundo Oliveira (2011) nos pré-vestibulares populares, objeto da presente pesquisa. Voltamos a enfatizar que, para a autora:

O fortalecimento da sociedade civil dos anos 90 e a redefinição do modelo de ocidentalização da sociedade brasileira, instituída pelos governos neoliberais, se constituem em determinantes significativos no surgimento de novos movimentos sociais urbanos. As iniciativas de pré-vestibulares urbanos caracterizam essas novas formas de organização popular. As ações de pré-vestibulares populares urbanos trazem em seu bojo as contradições decorrentes desses processos político-sociais. [...] as propostas de educação popular não se limitam às experiências de educação política das massas, ou mesmo à alfabetização de jovens e adultos e ensino supletivo para frações das camadas populares, realizados predominantemente nos espaços não escolares da sociedade civil. Elas se consubstanciam, também, em experiências de escolarização regular, bem como em experiências extraescolares de preparação para a escolarização de nível superior (Oliveira, 2011, p. 168).

Pensando nisso, partilhamos da concepção de Streck (2012) para salientar que a Educação Popular tem um vínculo fortemente firmado com os movimentos sociais desde o século passado na América Latina.

O amplo campo da Educação Popular vem passando por uma reformulação. Não em seus princípios mais basilares já apontados anteriormente, mas em algumas características metodológicas e pedagógicas buscando, com isso, acompanhar o movimento e as transformações em curso em nossa sociedade. Atualmente, os espaços e territórios onde a Educação Popular floresce são múltiplos e, partimos da ideia de que os pré-vestibulares populares, sociais, comunitários etc. são alguns deles.

Firmar essa concepção é importante porque, segundo Streck (2012):

o espaço é essencial para o desenvolvimento da vida. A globalização e as tecnologias digitais desconstruíram certa noção de território, mas isso não significa que as pessoas vivam suspensas no ar. As relações sociais que expressam o interesse de grupos e classes são também relações de poder e essas se desenvolvem num determinado espaço (Streck, 2012, p. 186).

Ele não está sozinho com essa preocupação. Paulo Freire também já tinha reforçado essa ideia em entrevistas transcritas na obra “Pedagogia do compromisso: Educação Popular e América Latina” ao trabalhar a noção de “situação educadora”. O autor reforça a importância dos elementos educadores e coloca o espaço como um deles. Segundo Freire (2018):

a presença do educador e dos educandos não se dá no ar. Educador e educando se encontram em um determinado espaço. Esse espaço é o espaço pedagógico, espaço pelo qual os docentes muitas vezes não tomam a devida consideração. Se nós nos detivéssemos a analisar a importância do espaço pedagógico, passaríamos a manhã toda discutindo, por exemplo, sobre os impedimentos legais diante da falta de respeito dos poderes públicos com respeito a estes espaços (Freire, 2018, p. 36).

Ao pensarmos os espaços onde os princípios da Educação Popular estão presentes, duas características desses espaços devem reter nossa atenção. Streck (2012) vai salientar que tanto a resistência como “capacidade de colocar-se frente às dificuldades do cotidiano com uma atitude de esperança”, quanto a criatividade para “desenvolver estratégias que vão desde a sobrevivência até sofisticados processos de organização e de luta” (Streck, 2012, p. 190) são necessárias para pensarmos esses locais.

Na própria ideia da pedagogia freireana, a educação demanda uma correlação com a vida das pessoas, onde há o diálogo da pedagogia com as questões concretas vividas pelo povo, construindo uma educação territorialmente referenciada, onde partimos das questões existenciais desses sujeitos. Esses espaços se fazem, então, não apenas como simples espaços de fazer pedagógico, mas espaços construídos por um fazer pedagógico entranhado de espacialidade, de territorialidade, de vivência dos sujeitos.

Nossa compreensão é de que os movimentos sociais urbanos ligados à educação, como os pré-vestibulares populares, sociais, comunitários e de tantas outras denominações que serão esmiuçadas mais à frente, possuem essas características e podem ser espaços de resistência e de criatividade onde a Educação Popular floresça, resista e se reinvente, criando, inclusive, uma nova pedagogia. Segundo Streck (2012):

A educação popular está umbilicalmente vinculada com os movimentos sociais populares. Ela é uma pedagogia do movimento no sentido de se integrar às lutas de quem busca construir novos territórios para viver e conviver. Por isso a educação popular é cada vez mais uma pedagogia indígena, uma pedagogia feminista, uma pedagogia negra, uma pedagogia dos sem-terra e sem-teto. Mas ela é também uma pedagogia em movimento na medida em que dificilmente ela se deixa enquadrar em esquemas teóricos clássicos. Ela corresponde à diversidade de tempos e de culturas que constituem o campo das práticas educativas (Streck, 2012, p. 192).

Sobre esse debate, recorreremos à Arroyo (2003) para afirmar que os movimentos sociais produzem uma pedagogia própria, que o autor vai chamar de “pedagogia dos movimentos sociais”, onde é possível encarar esses espaços dos movimentos sociais como espaços formadores, onde o aprendizado não está desvinculado da luta cotidiana e a educação mais atrelada à sua concepção mais clássica: a humanização dos sujeitos. Para o autor:

Recuperar essa concepção mais alargada de educação como formação e humanização plena pode ser uma das contribuições mais relevantes da pedagogia dos movimentos para a educação formal e não-formal. Para o repensar e agir pedagógicos. Alargar esse foco supõe ver os educandos para além de sua condição de aluno, de alfabetizando, de escolarizando... para vê-los como sujeitos de processos sociais, culturais, educativos mais totalizantes, onde todos estão imersos seja na tensa reprodução de suas existências tão precárias, seja na tensa inserção em lutas tão arriscadas onde tudo está em jogo (Arroyo, 2003, p. 37).

Pensar, portanto, nos pré-vestibulares sociais e populares como espaços de resistência e criatividade onde os ideais da Educação Popular estão presentes e se renovam em nossa luta cotidiana e, além disso, como espaços de produção de uma pedagogia que tem na práxis, em seu sentido mais amplo de uma ação transformadora com uma prática intencionada, é um dos objetivos dessa pesquisa.

Ao entender que a Educação Popular não se restringe à discussão entre formal e não-formal e passa a ser entendida como princípios norteadores de uma concepção de educação transformadora, emancipadora e à serviço das classes populares, nos coloca a dimensão de que, a partir dos movimentos sociais, podemos repensar, inclusive, práticas pedagógicas diferenciadas que nos ajudem a pensar a Educação como um todo.

Arroyo (2003) alerta para olharmos e enxergarmos com mais cuidado as práticas pedagógicas produzidas nesses espaços a fim de estabelecer uma relação com a pedagogia formal, enriquecendo-a com o que podemos aprender com os movimentos sociais. Sobre isso, o autor destaca que:

Como profissionais da pedagogia teríamos de agradecer aos diversos movimentos sociais a posta em cena, e de maneira tão rigorosa das grandes questões humanas que sempre revigoraram o campo da teoria pedagógica. Eles nos oferecem um prato cheio para sair dos recortes pontuais, dos olhares pobres em que se isolou o didatismo escolar e também o metodologismo da educação não formal. Eles nos educam e educam os coletivos que deles participam. Educam a sociedade. Agem como pedagogos (Arroyo, 2003, p. 46).

Entendemos que o campo de debate que entramos é espinhoso. Dizer que os movimentos sociais têm muito a ensinar sobre pedagogia aos setores mais tradicionais que pensam educação pode não ser entendido de forma muito positiva. Aqui, faço coro às ideias de Arroyo (2012) quando alerta que:

A teoria pedagógica moderna continua apegada a essa visão inferiorizante dos educandos, povos a colonizar/educar. Visão que lhe é configurante. Logo sua resistência é reconhecer e incorporar a diversidade de experiências e práticas educativas vindas de seres/coletivos decretados inferiores [...] esse reconhecimento representaria quebrar o pressuposto de validade em que se sustenta a teoria pedagógica desde suas origens [...] na história das ideias pedagógicas seria até pensável

reconhecer pedagogias alternativas, mas não produzidas pelos povos pensados incultos, irracionais, sub-humanos ou subcidadãos, atolados na falsa consciência (Arroyo, 2012, p. 32).

Entretanto, nosso objetivo aqui não é negar os saberes historicamente sistematizados pelos estudiosos no campo da Educação. Nem sequer negar a importância dos ambientes tradicionais de formação de professores como as universidades, os cursos de Licenciatura, os estágios supervisionados etc. Muito pelo contrário. Nosso objetivo é partir da dialogicidade e da troca entre os saberes produzidos nesses diversos espaços, para tentar contribuir – ao menos um pouco - para a (re)existência da Educação Popular, sem que ela perca a sua ligação com os movimentos sociais mais contemporâneos. Dito isso, segundo Arroyo (2012) “os movimentos sociais entram nessas disputas/ocupações dos latifúndios do saber, dos currículos e das próprias concepções e práticas pedagógica” (p. 34) e, nessa fricção, nesse conflito, pode vir a surgir uma concepção de Educação que ultrapasse os limites do debate entre formal e informal, regular e não-regular, e reviva a sua concepção humanizadora.

Por fim, não me estenderei demais nessas discussões acerca dos pré-vestibulares sociais neste momento. Como se trata de um dos pontos fundamentais no objeto da minha pesquisa, aprofundarei no capítulo seguinte as questões envolvendo o surgimento, a expansão e a consolidação dessas iniciativas no Brasil e, mais precisamente, na Região Metropolitana do Rio de Janeiro, junto com uma análise mais esmiuçadora dos meus estudos de caso. Esse tema voltará a atravessar a discussão acerca da importância dessas iniciativas como movimentos sociais ao longo das próximas páginas da dissertação.

Antes de fechar, apenas gostaria de deixar um relato escrito por Paulo Freire em sua obra “À Sombra desta Mangueira”. Acredito que esse pequeno caso, essa pequena conversa entre Paulo Freire e um jovem camponês, ilustra bem o que estou buscando defender por aqui. Segue o relato:

Eu sou um camponês, doutor, não tenho amanhã diferente do hoje, que também não é diferente do ontem”, me disse, certa vez, um homem ainda moço, na zona da mata de Pernambuco. Se, porém, aquele homem chegou a participar da luta política no interior das Ligas Camponesas, sua experiência terá ajudado a mudar sua compreensão dos fatos e assim sua leitura de mundo. Seu fatalismo pode ter sido transformado em sonho possível, em utopia. A utopia da sua libertação que ele vai percebendo como processo social de combate contra a força dominante que o esmaga. Nessa altura, ele saberá que tem futuro. Não um futuro certo, inapelável, para os camponeses, para os explorados e outro, como pensava antes, igualmente certo para os dominadores. Agora, sua prática política lhe terá ensinado que seu futuro está exatamente na transformação do hoje opressor com que constituirá o amanhã (Freire, p. 47).

Com essa pequena narrativa, encerro esse subcapítulo e espero que tenha conseguido dar ao leitor e à leitora uma noção do que entendo como espaços e territórios onde os princípios da Educação Popular estão presentes. Independente das diferenças entre a luta campesina (tratada por Freire no relato acima) e a luta pela educação nos pré-vestibulares populares (tratada por mim nesta dissertação), em ambos podemos refletir e meditar sobre a palavra “esperança”.

O relato trata de um camponês que enxerga seu futuro como algo dado, de forma fatalista, mas poderia muito bem ser um aluno ou aluna de pré-vestibular popular que enxergou na luta uma possibilidade esperançosa de construir um futuro diferente.

*Esperança* que, diferente do verbo esperar, está mais ligada ao verbo *esperançar* tão defendido por Freire e por tantos outros educadores e educadoras comprometidos com os valores e com as aspirações da Educação Popular. Essa esperança de um futuro diferente, moldado na transformação do hoje, no decorrer da História. Essa esperança que vejo nos olhos dos meus alunos e alunas quando entro em um pré-vestibular popular.

É esse brilho nos olhos dos que sonharam e sonham com um futuro diferente - não fatalista - e buscam esse futuro na luta pelo direito à educação que consolida minha convicção de que os pré-vestibulares populares são espaços de resistência e criatividade onde os princípios e as características da Educação Popular estão presentes. Nesses espaços de resistência e criatividade da Educação Popular formam-se sujeitos políticos que articulam profissão e militância, trabalho e luta política, educadores populares comprometidos com esses princípios.

## 2 DEMANDA E LUTA: O SURGIMENTO E CRESCIMENTO DOS PRÉ-VESTIBULARES POPULARES NA REGIÃO METROPOLITANA DO RIO DE JANEIRO

O ano era 1994. Chico Science e Nação Zumbi lançavam sua obra-prima, seu álbum “Da lama ao caos”. A primeira faixa do álbum trazia, junto com a incomparável diversidade e pluralidade musical do *manguebeat*, algumas linhas de poesia que o artista batizou como “Monólogo ao pé do ouvido”. Em uma espécie de homenagem aos sujeitos que encarnaram e ficaram marcados por suas causas e lutas, a inconfundível voz de *Science* profere a seguinte frase: “O homem coletivo sente a necessidade de lutar”<sup>6</sup>.

No mesmo ano, homens coletivos, sujeitos geográficos (Lima, 2014) também sentiam a necessidade de lutar por essas bandas. Sujeitos estes que se relacionam com a forma como a estrutura social nos é imposta de forma diversa. Sujeitos que são impactados de forma diversa pelos fenômenos e tem relações distintas com/no espaço geográfico, multiplicavam seus ideais e colocavam seus esforços à serviço de uma maior democratização do Ensino Superior público no Brasil, a partir da constituição de movimentos sociais que buscam, enquanto os processos seletivos para ingresso no Ensino Superior continuam agindo como uma barreira à realização dos sonhos de milhões de estudantes Brasil afora, trabalhar nas frestas dessa parede invisível e, com todos os percalços, fazem um trabalho primoroso no que tange à uma maior democratização de acesso à esses espaços historicamente negados à população preta, pobre e periférica.

Esse capítulo, como já anunciado anteriormente na introdução, tem o objetivo central de resgatar um breve histórico do surgimento, da construção e do crescimento dos pré-vestibulares populares na região metropolitana do Rio de Janeiro e, principalmente, caracterizar e deixar o leitor e a leitora à par dos estudos de caso do meu objeto de pesquisa: o Pré-Vestibular Social do CEDERJ/Cecierj e o Pré-Universitário da Rede Emancipa, ambos com grande presença e relevância na área delimitada para a pesquisa aqui realizada.

De acordo com Vasconcelos (2015), às iniciativas de pré-vestibulares populares são movimentos sociais de Educação Popular e constituem-se como um importantíssimo ator na busca das classes populares pelo acesso ao ensino superior, na luta contra o racismo e demais desigualdades latentes em nossa sociedade.

---

<sup>6</sup> Letra da música “Monólogo ao pé do ouvido”. Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/nacao-zumbi/77649/>. Acesso em: 15/03/2023.

Na história dos pré-vestibulares populares, embora não tenha sido a primeira experiência de pré-vestibulares populares no país e na região metropolitana do Rio de Janeiro, o PVNC (Pré-Vestibular para Negros e Carentes) possui insigne importância na luta por uma maior presença de negros e negras, jovens favelados, pobres e periféricos nas universidades brasileiras. De acordo com De Paulo (2004), “em 1993, foi lançada a semente, mas em 1994 foi o ano em que o PVNC se constituiu como um Movimento Social de Educação Popular. Estava posto o desafio com a criação do PVNC e a chegada de seus alunos nas universidades. Era o começo de mudanças nas relações raciais” (De Paulo, 2004, p. 5).

Segundo Nascimento (1999), “no final de 1994, o PVNC contava com mais de 20 núcleos, desde então vários núcleos foram criados. Na última reunião do conselho geral de 1998, em dezembro, o PVNC contabilizava 55 núcleos, organizados na Baixada Fluminense e no município do Rio de Janeiro” (Nascimento, 1999, p. 82).

Antes dessa iniciativa, entretanto, de acordo com diversos autores que, ao longo dos últimos anos vêm se dedicando a construir o percurso de surgimento, crescimento, expansão e transformação dos movimentos sociais de Educação Popular como os pré-vestibulares populares no Brasil e no Rio de Janeiro (Nascimento, 1999; Santos, Vasconcelos, 2015) houve outras iniciativas.

De acordo com Nascimento (1999):

A partir dos anos 1960 (principalmente nos anos 1970) uma série de novos movimentos sociais de mulheres, ecológicos, culturais, de educação popular, de bairro, étnicos e outros organizaram-se sobre demandas específicas e como afirmação de suas identidades coletivas reivindicando direitos, liberdade de expressão, tratamento igualitário no trabalho, na educação, nas políticas públicas e reconhecimento e respeito às diferenças culturais [...] dentro desse processo surgem os cursos pré-vestibulares populares. Utilizando-se do ensino de conteúdos exigidos nos vestibulares, esses cursos conseguem mobilizar muitos estudantes atraídos pela possibilidade de ingresso no ensino superior (Nascimento, 1999, p. 71).

É dentro desse contexto histórico de crescimento da ideia de novos movimentos sociais que os cursos pré-vestibulares populares começam a ganhar espaço, mesmo que de forma muito embrionária. Vasconcelos (2015) ainda aponta que o surgimento dos PVP's (Pré-vestibulares Populares), termo usado pelo autor para referir-se ao PVNC e outros pré-vestibulares de características semelhantes, está intrinsecamente relacionado ao crescimento do movimento negro e na luta de seus militantes para ocupar espaços que lhes são historicamente negados, como o Ensino Superior Público no Brasil. O autor ainda aponta que, com a participação das Comunidades Eclesiais de base da Igreja Católica, com a redemocratização do país e a

promulgação da Constituição de 1988 formaram uma conjuntura favorável à aparição e crescimento desses movimentos sociais (Vasconcelos, 2015).

Antes do PVNC, a região metropolitana do Rio de Janeiro ainda foi palco de outras iniciativas de pré-vestibulares populares ou comunitários, tidas como o “berço” desses movimentos sociais na região. Segundo Santos (2011), o Centro de Estudos Brasil-África, em 1976, teria sido o primeiro curso de pré-vestibular popular criado para atender a população negra no Estado do Rio de Janeiro. Outras duas outras iniciativas ganharam mais destaque e aparecem com mais frequência na bibliografia de resgate histórico dessas iniciativas: o Pré-universitário do atual SINTUFRJ, criado em 1986, com o intuito de atender prioritariamente os servidores da Universidade Federal do Rio de Janeiro; e o Pré-Vestibular comunitário “Mangueira Vestibulares”, que tinha como principal diferencial a atenção voltada à demanda de acesso ao Ensino Superior dos moradores do Morro da Mangueira, localizado na Zona Norte da cidade do Rio de Janeiro. De acordo com Nascimento (1999):

no Rio de Janeiro, esse processo se inicia na segunda metade da década de 1980, precisamente em 1986, com o projeto universidade para trabalhadores da associação dos trabalhadores em educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro atual sindicato dos trabalhadores em educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (SINTUFRJ) [...] em 1990 é criado o curso pré-vestibular Mangueira Vestibulares que mais tarde passou a se chamar Associação Mangueira Vestibulares, para atender aos estudantes da comunidade do Morro da Mangueira no município do Rio de Janeiro (Nascimento, 1999, p. 73).

Como o leitor e a leitora podem ter percebido, por vezes, as nomenclaturas e os adjetivos associados aos pré-vestibulares não-comerciais aqui estudados são diferentes. Por ora, aparece com o termo “popular”, enquanto usamos “comunitário”, “social”, “alternativo”, “pré-universitários”, entre outros. Muito além de um mero jogo de palavras, entendemos que cada uma dessas designações carrega sentido, simbolismos, características, objetivos, estruturas próprias e diferenciadas.

Sabemos que é extremamente complicado definir exatamente o que cada um desses adjetivos contempla e/ou deixa de contemplar sobre cada uma dessas iniciativas. Entretanto, é importante que façamos alguns apontamentos sobre o assunto. Primeiramente, gostaria de deixar claro que os principais objetivos desses movimentos são muito semelhantes, quiçá os mesmos: ampliar o acesso das classes populares ao Ensino Superior no país, democratizar o acesso dessa população à educação de qualidade e buscar uma transformação social a partir da denúncia sobre esse desigual sistema de ingresso e da luta por maior acesso à universidade e

aos cursos de nível superior no Brasil, historicamente negado para camadas populares da população brasileira.

Barbosa Filho (2010) ainda encontra outras semelhanças importantes sobre essas iniciativas e que as diferenciam dos cursos pré-vestibulares comerciais e particulares. Nas palavras do autor, que realizou importante pesquisa sobre o papel desses movimentos sociais de Educação Popular, outro aspecto de suma importância que permeia grande parte das iniciativas de pré-vestibulares populares é a conscientização do corpo discente, promovida por professores e coordenadores desses movimentos, com o objetivo de produzir a construção de um pensamento mais crítico frente à realidade. Sobre isso, Barbosa Filho (2010) afirma que:

Em primeiro lugar, podemos verificar que, embora um dos grandes objetivos em comum entre os cursos privados e os comunitários seja a aprovação de candidatos ao vestibular, temos clareza que no aspecto ideológico elas divergem de maneira diametral, isto é, os cursos de perfil comercial estão inseridos na lógica do lucro, sua bandeira de afirmação é a estatística de aprovação anual de seus alunos e seu currículo é pautado na perspectiva dos conteúdos programáticos referentes aos exames anuais. Essas características são inerentes a qualquer instituição privada, ou seja, não estamos querendo com isso fazer juízo de valor para depreciar ou exaltar qualquer vertente de curso pré-vestibular, nosso objetivo é comparar o perfil de cada tipo de curso. Nas instituições comunitárias, como foi dito pelos entrevistados e observado nos diversos trabalhos pesquisados, a grande preocupação é também quanto a conscientização dos alunos, ou seja, tão importante quanto a aprovação no vestibular, um dos grandes objetivos dos CPVC's é fazer com que o corpo discente consiga ter condições de uma visão crítica frente à realidade, para que ao adentrarem à universidade tenham uma outra postura, e mesmo aqueles que porventura não consigam a aprovação tenham um outro olhar frente a realidade (Barbosa Filho, 2010, p. 47).

Zago (2008) também faz o esforço de elaborar semelhanças entre os cursos pré-vestibulares populares que nos dão uma direção sobre características comuns a essas iniciativas. Sobre elas, a autor afirma que:

Apesar das diferenças nas formas de organização e funcionamento, os estudos analisados nos permitem identificar algumas características que definem as propostas políticas e as condições de existência desses cursos, entre elas [...] 1) atendimento aos setores, grupos ou frações de excluídos socialmente do acesso ao ensino superior e egressos de escolas públicas; 2) são cursos gratuitos na sua maioria ou que cobram uma taxa que varia entre 5% a 10% do salário mínimo para despesas básicas [...] 3) as propostas pedagógicas não têm como único objetivo a preparação para o vestibular. Na maioria dos PVP há um eixo curricular denominado "cultura e cidadania", nomeação da disciplina obrigatória que privilegia um trabalho educativo voltado para o exercício da cidadania e este compreende a formação de uma consciência crítica frente aos problemas políticos, sociais e de discriminação racial no país; 4) seu corpo docente e administrativo está apoiado em um trabalho de caráter voluntário; 5) poucos são os cursos que possuem sede própria, eles funcionam em locais bastante diversificados; 6) o número de vagas oferecido é variável segundo cada experiência (Zago, 2008, p. 152).

Entendemos, entretanto, que há uma multiplicidade e pluralidade de projetos de cunho social e popular que, embora tenham muito em comum, também possuem diferenças significativas em sua história, em sua estrutura, funcionamento, alcance, nas dinâmicas das aulas e debates, no cotidiano de suas lutas etc. Apresentar alguns critérios para tal diferenciação se faz necessário nessa pesquisa e, para isso, compartilharemos daqueles apontados por Vasconcelos (2015). Sobre isso, o autor afirma que:

o termo “alternativo” expressa as diferenças em relação aos cursos tradicionais, que são pagos e praticam um “adestramento” dos alunos. Já “comunitários”, termo bastante comum, por exemplo, no Rio de Janeiro, são considerados os cursos que têm uma relação forte com alguma localidade específica – favela ou bairro da periferia [...] Os cursos “populares” utilizam essa definição para, além de terem o intuito de expressar seu espaço de atuação que é a periferia urbana, reforçar sua identidade de classe, apontando por quem e para quem são feitos [...] Há ainda os “pré-universitários”, que objetivam ressaltar a tarefa do curso de conceder aos discentes a formação além da prova do vestibular (Vasconcelos, 2015, p. 20).

Embora o autor não utilize o adjetivo “social” no leque de diferentes tipos de pré-vestibulares não-comerciais, para um dos estudos de caso apresentados nessa pesquisa, mais especificamente para o Pré-Vestibular Social do CEDERJ/Cecierj, utilizaremos essa alcunha. Isso se dará pois, dentre todos os tipos apresentados por Vasconcelos (2015), o PVS do CEDERJ/Cecierj, talvez, seja aquele com as maiores diferenças que serão esmiuçadas com maior cuidado no subcapítulo seguinte.

Apenas gostaria de salientar que o termo “social”, nesta pesquisa, será utilizado para designar o pré-vestibular social da Rede CEDERJ/Cecierj por não estar dentro do rol de algumas das características levantadas por diversos autores e autoras (Nascimento, 1999; Vasconcelos, 2015; Santos, 2011; Barbosa Filho, 2010; Zago, 2008) para classificar um curso como “popular”. Para fins de esclarecimento, elenco duas das principais características divergentes que foram fundamentais para minha escolha: 1) A organização não é feita a partir da mobilização da sociedade civil, mas por meio da institucionalidade estatal; 2) Os professores do projeto não são voluntários, trata-se de um trabalho remunerado, mesmo que de forma precária, a partir do pagamento de bolsas que não estão atreladas ao piso da categoria. Mais detalhes sobre essas diferenças serão apresentados e detalhados ao decorrer deste capítulo.

Como citado, esses movimentos sociais vêm vivendo transformações desde seu surgimento, passando por um grande *boom* com a expansão do PVNC pela região metropolitana do Rio de Janeiro, um rearranjo com o aparecimento de novas redes como a EDUCAFRO e MSU (Movimento dos Sem Universidade) e uma certa diminuição de expressividade nos anos 2000. Segundo Vasconcelos (2015):

A nosso ver, o que acontece no começo daquela década nos aponta o modelo ou os modelos de cursos populares que existem hoje, a institucionalização, a emergência das ações afirmativas e os embates internos comuns aos cursos até aquele momento são variáveis que nos permite pensar nesses novos modelos [...] Assim, se percebe no decorrer dos anos 2000 que um novo modelo de cursos pré-vestibulares populares veio se consolidando, ao mesmo tempo em que o movimento se institucionalizou diminuiu o número de experiências como os núcleos do PVNC; e isso ocorre junto com o crescimento das ações afirmativas e outros processos de democratização do acesso à universidade que eram, como visto, bandeiras do movimento (Vasconcelos, 2015, p. 38).

Atualmente, é extremamente difícil cravar a quantidade exata de pré-vestibulares populares, comunitários e sociais que estão ativos dentro da região metropolitana do Rio de Janeiro. Isso se dá, de acordo com Santos (2021):

porque esses projetos se espalham por todo o território nacional, podem estar ou não vinculados a alguma instituição, possuem estrutura física e política muito variada, possuem dificuldades financeiras para dar continuidade às suas atividades ao longo do tempo e para se fixar em determinado espaço. Além disso, não existe uma rede nacional de pré-vestibulares populares que possibilite o mapeamento e a organização dos núcleos por Estado (Santos, 2021, p. 21).

Sobre essa questão, a autora procurou realizar um mapeamento dos pré-vestibulares populares e sociais no Rio de Janeiro e, apesar das dificuldades encontradas pelos motivos acima citados e outros mais, construiu um dossiê que consegue dar uma dimensão preliminar do crescimento de iniciativas desses movimentos sociais e sua abrangência na região delimitada para minha pesquisa<sup>7</sup>.

Antes disso, o que tínhamos eram informações imprecisas trazidas por estudiosos do tema que, a partir de suas pesquisas, buscavam traçar um número próximo de pré-vestibulares populares existentes. A autora salienta que, de acordo com a bibliografia disponível acerca dessa questão:

Oliveira (2001) faz um levantamento de algumas dessas iniciativas e aponta a existência de 800 núcleos de pré-vestibulares populares no Brasil em 2001. Já Nascimento (2002) afirma que havia mais de 150 cursos de pré-vestibulares populares no Rio de Janeiro e mais de 500 cursos no Brasil em 2002. Em 2006, Silva (2006) traz que a estimativa dada pelo Frei David Raimundo dos Santos era de 1.500 pré-vestibulares populares espalhados pelo Brasil (Santos, 2021, p. 13).

---

<sup>7</sup> O dossiê completo está disponível em: [http://nides.ufri.br/images/PPGTDS/Produtos/Mapeamento\\_de\\_Pr%C3%A9-vestibulares\\_Populares\\_do\\_Estado\\_do\\_Rio\\_de\\_Janeiro.pdf](http://nides.ufri.br/images/PPGTDS/Produtos/Mapeamento_de_Pr%C3%A9-vestibulares_Populares_do_Estado_do_Rio_de_Janeiro.pdf). Acesso em: 23/03/2023.

Utilizando, principalmente, as redes e mídias sociais, buscando registrar todas as iniciativas encontradas, Santos (2021) complementa que a partir das informações obtidas com sua minuciosa pesquisa de contabilização foi possível:

mapear 352 unidades de pré-vestibulares populares no Estado do Rio de Janeiro [...] A Região Metropolitana, que inclui a Baixada Fluminense e o Leste Fluminense, concentra 84% dos pré-vestibulares populares mapeados nessa pesquisa, com destaque para a cidade do Rio de Janeiro [...] Na Região Metropolitana, encontramos 295 unidades de pré-vestibulares populares, das quais 60% estavam localizadas na cidade do Rio de Janeiro [...] Nos municípios de Duque de Caxias, Niterói, Nova Iguaçu, São Gonçalo e São João de Meriti, a quantidade de pré-vestibulares populares encontrados variou de 13 a 21 unidades. Depois do Rio de Janeiro, esses são os municípios mais populosos da região metropolitana. Houve municípios nos quais não conseguimos localizar nenhum pré-vestibular popular: Cachoeira de Macacu e Japeri [...] Na cidade do Rio de Janeiro, localizamos 177 pré-vestibulares populares, com destaque para a Zona Norte (47%) e Zona Oeste (31%), que são as regiões mais afetadas pelas desigualdades sociais da cidade (Santos, 2021, p. 20).

Dessas 352 unidades, grande parte atua de forma isolada, sem constituir-se como uma rede com turmas em diversas sedes e localidades diferentes. Entretanto, também foi possível encontrar redes de pré-vestibulares populares e sociais, como as estudadas aqui no presente trabalho: A Rede Emancipa e a rede de Pré-Vestibular Social do CEDERJ/Cecierj, a saber. Santos (2021) aponta que:

A maioria dos projetos atua em apenas uma localidade ou sede, ofertando de uma a quatro turmas. No entanto, há pré-vestibulares populares que atuam em mais de uma sede como, por exemplo, as unidades da Rede Emancipa, +Nós, Redes da Maré, Educafro, Pré-vestibular Paulo Freire, Preparatório para o Enem da UFRRJ e Pré-vestibular Popular Educação para o Desenvolvimento (NIDES/UFRJ). O Pré-vestibular Social CEDERJ é a maior rede de pré-vestibulares populares, com 53 unidades espalhadas pelo Estado do Rio de Janeiro, sendo o projeto que mais consegue alcançar os municípios do interior do estado (Santos, 2021, p. 27).

Embora tenha feito um ótimo trabalho de mapeamento dessas iniciativas, a própria autora ressalta que há uma necessidade de atualização constante nessa busca e catalogação dos pré-vestibulares populares e sociais na região metropolitana do Rio de Janeiro, visto que há pré-vestibulares que trabalham e atuam em uma escala estritamente local e não possuem redes sociais e outras formas de divulgação, dificultando assim, o registro e a busca por informações sobre essas iniciativas. Segundo Santos (2021), caberia uma interlocução com espaços onde essas iniciativas podem estar sendo desenvolvidas, como equipamentos educacionais, culturais, de assistência social dos municípios e bairros.

Por fim, resalto que, por se tratar de algo bem (tanto do ponto de vista quantitativo, quanto do ponto de vista qualitativo) documentado por estes e outros trabalhos e, ao mesmo

tempo, não se tratar, exatamente, do objetivo central da minha pesquisa, não realizarei aqui uma reconstrução histórica minuciosa desses pré-vestibulares populares. No entanto, mencioná-los é necessário para entendermos o caminho percorrido por esse movimento social até os dias de hoje. Entender sua concepção, seu surgimento, crescimento e transformação é de suma importância para a pesquisa aqui realizada.

Dito isso, acredito que a contribuição da minha pesquisa com esse capítulo fica a cargo de detalhar de forma mais consistente os meus estudos de caso: o pré-vestibular social do CEDERJ/Cecierj e o pré-universitário popular da Rede Emancipa.

## **2.1 Reconhecimento e institucionalização: o caso do pré-vestibular social do CEDERJ/Cecierj**

Atuei como professor de Geografia – iniciando minha carreira, inclusive – no PVS CEDERJ/Cecierj entre os anos de 2015 e 2020. Como se trata de uma rede de pré-vestibulares sociais que atende boa parte do estado do Rio de Janeiro, estive tanto em polos do interior do estado (Barra do Piraí, por exemplo), como trabalhei em polos na região metropolitana do estado do Rio de Janeiro (Nova Iguaçu, na Baixada Fluminense e Penha, na cidade do Rio de Janeiro).

Como enunciado no capítulo introdutório da presente dissertação, foi a partir da minha experiência nessa rede de pré-vestibulares sociais que nasceu a inquietação inicial para a questão central da minha pesquisa aqui desenvolvida. É inegável que, ter iniciado minha caminhada como professor em um pré-vestibular social, teve impactos significativos na minha formação e na minha trajetória e, com essa pesquisa, busco entender melhor que tipos de impactos foram esses, a partir da troca e do diálogo com os meus pares.

Neste subcapítulo 3.1, busco apresentar um dos estudos de caso dessa pesquisa: o Pré-Vestibular Social do CEDERJ/Cecierj. Diferente das iniciativas apresentadas acima, o PVS não se trata de um pré-vestibular popular criado e mantido a partir da militância de movimentos sociais de Educação, tampouco é um pré-vestibular comercial. Surgiu a partir da iniciativa do poder público em dar respostas à gritante demanda de maior democratização e maiores oportunidades de ingresso às universidades. Dito isso, penso ser importante salientar, corroborando com as ideias de Barbosa Filho (2010), que essa demanda e, posteriormente, oferta por parte do poder público não surge do nada. De acordo com o autor:

Os cursos comunitários são elementos ativos em sua pressão ao Estado, esse diuturno embate se faz na perspectiva de que suas demandas sejam convertidas em Políticas Públicas permanentes no que se refere à implementação de um sistema de ensino superior capaz de absorver todos os que concluírem o Nível Médio deixando de ser, por conseguinte, um privilégio de uma parcela ínfima da classe popular se comparado a outras classes sociais (Barbosa Filho, 2010, p. 48).

A constante pressão dos movimentos sociais e, no nosso caso, dos pré-vestibulares populares citados anteriormente, teve um papel crucial na ampliação de políticas públicas que visavam ampliar a democratização ao Ensino Superior.

A política de ações afirmativas, a política de cotas e assistência estudantil, a utilização da nota do ENEM como medida de seleção para o ingresso nas universidades por meio do sistema do SISU, programas como ProUni e FIES, a expansão da universidade pública por meio do REUNI, entre outras políticas de Estado para a educação são frutos da intensa luta e militância dos movimentos sociais e, também, dos pré-vestibulares populares. A implementação de um curso pré-vestibular social, gratuito, com apoio e estrutura de escolas públicas, com maior abrangência no estado do Rio de Janeiro, voltado a atender as demandas das classes populares por uma Educação de qualidade que permitisse que esses estudantes tivessem maior possibilidade de acessar o Ensino Superior está no bojo dessas estratégias de inclusão.

Como salienta Barbosa Filho (2010):

todas essas inovações devem ser pensadas a partir da pressão exercida pelos movimentos sociais, daí outra importante contribuição dos cursos pré-vestibulares comunitários que desde a década de 1990 se apresentam como os principais sujeitos sociais pressionando o Estado. (Barbosa Filho, 2010, p. 50).

Ainda sobre isso, Santos (2010) também destaca o papel dos movimentos sociais nessa pressão ao Estado demonstrando que a luta cotidiana dessa militância vai para além de realizar sonhos de jovens negros e moradores das periferias, de ingressar numa universidade de qualidade, de ter seu direito constitucional à educação garantido e realizar seu sonho de iniciar uma carreira na área que deseja. Nas palavras de Santos (2010):

os pré-vestibulares são marco, portanto, de um processo no qual o Estado reconhece uma iniciativa do movimento social, absorve uma agenda que o movimento traz para o debate público e reconhece também suas expertises na constituição de políticas, processo este que desejamos crer ainda está em fase inicial mas se aprofundará em prol da democratização do acesso ao saber e aos seus instrumentos de produção (Santos, 2010, p. 105).

A partir do reconhecimento dessa demanda, em 2003, surge no estado do Rio de Janeiro, o Pré-Vestibular Social, vinculado ao consórcio CEDERJ da Fundação Cecierj<sup>8</sup>. A partir das palavras contidas no site oficial o PVS:

é um curso preparatório para as provas de acesso às universidades. Atendendo por ano cerca de 7 mil alunos em todo o Rio de Janeiro, sendo totalmente gratuito, inclusive com oferta de material didático impresso para todos os alunos. As disciplinas oferecidas são Biologia, Espanhol, Física, Geografia, História, Inglês, Matemática, Português, Química e Redação. Os professores são escolhidos mediante processo seletivo que abrange prova de conteúdo e didática que é realizada anualmente [...] O Pré-Vestibular Cecierj é uma iniciativa do Governo do Estado do Rio de Janeiro, através de sua Secretaria de Ciência, Tecnologia e Inovação e da Fundação CECIERJ, e conta com o apoio da Secretaria de Estado de Educação<sup>9</sup>.

Portanto, entendemos que o Pré-Vestibular Social do CEDERJ/Cecierj surge como materialização do reconhecimento por parte do poder público no que tange à legitimidade de luta das classes populares que já se organizavam no sentido de buscar alternativas (como a constituição dos pré-vestibulares populares por meio de organização dos movimentos sociais, por exemplo) buscando superar as dificuldades que a população menos favorecida economicamente tem para ingressar no Ensino Superior brasileiro. Sobre isso, Bastos (2010) afirma que:

o Pré-Vestibular Social responde a uma demanda legítima dos segmentos economicamente menos favorecidos da população, reconhecendo a necessidade e o mérito de uma ação pública nessa área. Afinal, apesar da falta de estímulo e recursos, segmentos das camadas mais desprovidas já se organizavam no sentido de buscar alternativas para superar as deficiências do ensino público, visando a ter acesso à universidade pública, tal como dinamizado pelo Pré-Vestibular de Negros e Carentes (Nascimento et alii, 2004), por exemplo. Assim, o Pré-Vestibular Social da Fundação Cecierj procura cumprir uma importante função no contexto educacional do estado do Rio de Janeiro, buscando aperfeiçoar-se como um programa sob a responsabilidade do poder público que produza resultados em seu âmbito de atuação (Bastos, 2010, p. 129).

A partir do reconhecimento do Estado acerca das desigualdades no acesso ao Ensino Superior, também é importante ressaltar que cabe, também ao Estado, a responsabilidade de

---

<sup>8</sup> De acordo com a aba “Quem Somos” disponível no site oficial do projeto, nos últimos anos o PVS CEDERJ/Cecierj modificou seu nome para “Pré-Vestibular Cecierj (PVC)”. Entretanto, neste trabalho, utilizaremos a alcunha antiga. Como apontado na descrição da metodologia no capítulo introdutório, os professores e professoras entrevistados(as) terão iniciado sua trajetória no magistério no Pré-Vestibular Social do CEDERJ entre 2010 e 2020, ou seja, enquanto o curso mantinha a denominação anterior e, por esse motivo, decidimos manter o nome usado pelo projeto durante o recorte temporal abarcado pela pesquisa.

<sup>9</sup> Trecho retirado da página “Quem somos”, do site oficial do Pré-vestibular Social do CEDERJ/Cecierj. Disponível em: <https://www.cecierj.edu.br/pre-vestibular-social/quem-somos/>. Acesso em: 28/03/2023.

assumir seu papel de mediação e contenção das disparidades provocadas pelas dinâmicas do sistema produtivo. Barbosa Filho (2010) nos lembra que:

Essas concessões feitas pelo Estado a partir do constante pleito dos movimentos sociais reforçam os argumentos de Shiroma (2000) que as políticas públicas são, em sua esmagadora maioria, transformadas em realidade pelo Estado a partir do engajamento e pressão dos movimentos sociais em busca de suas reivindicações, mesmo que essas políticas nem sempre contemplem na íntegra a solicitação dos movimentos sociais. (Barbosa Filho, 2010, p. 20).

Dito isso, o Pré-Vestibular Social do CEDERJ/Cecierj inicia suas atividades em 2003 e vai, ao longo dos anos seguintes, evoluindo quantitativa e qualitativamente. Esse crescimento ao longo da primeira década do século XXI é salientado por Bastos (2012) quando afirma que:

Ao iniciar suas atividades, o PVS oferecia somente aulas de Língua Portuguesa e Matemática, com três horas cada, aos sábados; à medida que apresentou resultados, conquistou espaço institucional e recursos orçamentários, o Programa incluiu progressivamente novas disciplinas. Assim, foram incorporados os conteúdos de Biologia e Física em 2004, Química e Geografia em 2005, História em 2006 e Redação em 2007. Em 2011, a disciplina de língua estrangeira (Inglês) foi inserida no quadro curricular, a única das disciplinas obrigatórias em vestibulares e no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) que ainda não era oferecida aos alunos desse curso. A partir de 2011 os alunos do PVS passaram a contar, então, com nove disciplinas. São oferecidas duas modalidades do curso: o extensivo, que ocorre de março a dezembro, e o intensivo, de junho a dezembro (Bastos, 2012, p. 61).

Atualmente, o projeto também conta, além das disciplinas citadas pela autora, com a disciplina de Espanhol (outra língua estrangeira para além do Inglês que aparece no ENEM) e com professores de Libras em pólos onde há alunos surdos.

Na maior parte dos polos do projeto as aulas ocorrem aos sábados (visando atender melhor a demanda de alunos e alunas trabalhadoras), das 08:00h às 17:00h e, em alguns polos específicos, o regime de aulas ocorre durante meio período, duas vezes na semana (terça-feira e quinta-feira, à tarde nos polos de Belford Roxo, Nova Iguaçu e São Gonçalo). Todo o material didático em forma de apostilas é desenvolvido por um grupo de coordenadores de disciplina e distribuído a todos os alunos e alunas do Pré-Vestibular Social de forma gratuita. A maioria dos polos funciona em escolas estaduais e municipais, o que garante uma melhor estrutura para que a qualidade das aulas seja garantida.

No decorrer dos últimos anos, o PVS não escapou ileso à questão orçamentária do estado do Rio de Janeiro. A crise política e econômica que assolou o estado e deflagrou um intenso corte de verbas em diversos projetos sociais por parte da política fiscal adotada atingiu, também, o pré-vestibular social. Dentre algumas mudanças significativas que vivi ao longo dos

meus cinco anos dentro do projeto, destaco algumas: 1) uma queda no número de polos espalhados pelo estado do Rio de Janeiro; 2) a redução do número de turmas e vagas disponibilizadas em diversos polos<sup>10</sup>; 3) a retirada do almoço por parte da SEEDUC aos sábados, que viabilizava que os alunos não precisassem ter gastos com alimentação durante o curso e; 4) a redução de pessoal cedido pela SEEDUC para o bom funcionamento da escola nos dias e horários de funcionamento do projeto (portaria, limpeza, secretaria, segurança etc.). Sobre a diminuição do projeto, para sermos mais exatos, dos 49 polos que existiam espalhados pela região metropolitana e pelo interior do estado do Rio de Janeiro em 2010, atualmente temos, de acordo com o site oficial do projeto, 36 polos<sup>11</sup>.

O ingresso dos alunos no Pré-Vestibular Social do CEDERJ/Cecierj é feito por meio de seleção, já que a demanda é maior do que o número de vagas ofertadas. Durante os anos referentes ao recorte temporal adotado na presente pesquisa, o critério de seleção baseava-se em questões de análise socioeconômicas dos candidatos e candidatas, havendo a necessidade do envio de declaração de renda, via Correios. Atualmente, segundo informações contidas no edital de 2023, o critério passa a ser triagem, análise de documentos e sorteio, com reserva de vagas para estudantes que possuam inscrição atualizada no cadastro único. De acordo com o atual edital:

4.7. Candidatos que comprovem inscrição atualizada no cadastro único terão direito a concorrer a uma reserva de vagas por polo descrita no item 6.3.1 [...] 6.3.1 Em cada polo haverá uma reserva de 50% das vagas para candidatos que comprovarem inscrição atualizada no cadastro único através do envio do documento descrito no item 4.7. 50% das vagas restantes de cada polo serão consideradas de ampla concorrência. (Trecho do edital de seleção de alunos 2023 do Pré-Vestibular Cecierj).

A seleção dos professores do projeto se dá a partir de processo seletivo constituído por prova objetiva e prova prática/didática. O “contrato” dos professores pode ser renovado anualmente por, no máximo, cinco anos e, durante esse período, o professor(a) pode ser convocado a dar aula em polos diferentes daqueles que escolheu na inscrição do processo seletivo. Isso se dá para garantir que polos do interior do estado do Rio de Janeiro tenham

---

<sup>10</sup> Para termos a dimensão da diminuição na oferta de vagas, segundo o edital para seleção de alunos referente ao ano de 2015, grande parte dos polos do PVS CEDERJ/Cecierj ofertava entre 240 e 360 vagas. No edital do ano seguinte (2016), esses polos ofertavam entre 180 e 300 vagas. No edital mais atual (2023), o maior polo (Campo Grande) oferta o total de 240 vagas e os demais polos oscilam entre 75 e 140 vagas para alunos e alunas interessados.

<sup>11</sup> A lista completa da localização dos pólos do projeto pode ser acessada a partir da aba “Onde Estamos”, no site oficial do projeto. Disponível em: <https://www.cecierj.edu.br/wp-content/uploads/2023/03/Polos-PVS-2023-06-03-23.pdf>. Acesso em: 30/03/2023.

professores de todas as disciplinas já que, a maioria dos candidatos, são oriundos da região metropolitana do Rio de Janeiro. O cuidado com a escolha dos professores reflete, em parte, o sentimento exposto por Bastos (2010) quando demonstra que:

O grupo de tutores constitui a mola mestra, ou melhor, a joia do projeto, pois todas as atividades acadêmicas e gerenciais do dia a dia no polo (49 unidades em 37 municípios em 2010) dependem do tutor. Do ponto de vista gerencial, um dos oito componentes do grupo de tutores de um polo – o tutor representante –, além de ministrar a mesma carga horária, coordena as atividades e toma outras providências, como o repasse das informações da direção, avisos sobre inscrições para isenção de taxas de vestibulares, realocação de salas de aula, supervisão da alimentação, controle de frequência dos tutores e outras eventualidades de um dia de aula (Bastos, 2010, p. 132).

Um pequeno parêntese: o leitor pode ter reparado que a autora (que também é ex-diretora do projeto) não utiliza o termo “professor” e sim, “tutor” para designar nossa posição e funções dentro do projeto. É um tanto contraditório, entretanto, já que o que os “tutores” fazem no dia a dia do curso é dar aulas e trabalhar como professores. Esse “jogo de palavras” sempre foi tema relevante entre os professores do curso, em assembleias e reuniões, corredores, nas conversas entre os pares e não passa despercebido acriticamente. Sobre isso, Martins (2018) salienta que:

no Pré- Vestibular Social da Fundação Cecierj, utilizam-se os termos “tutor” e “tutoria” para referir, respectivamente, aos docentes e às aulas (CECIERJ, s/data). Ao se valer de tais expressões, o curso parece pretender descaracterizar a atividade e o docente, muito embora, efetivamente, ser tutor é ser um professor; e tutoria é, de fato, uma aula [...] Essa terminação, atribuída ao professor, não só precariza seu tarefa, como também faz com que esteja submetido a condições de baixa remuneração (considerando seu trabalho), alheias de direitos (Martins, 2018, p. 25).

De acordo com o autor, a denominação “tutor” e “tutoria” (em vez de “professor” e “aula”) tem o claro objetivo de descaracterizar a nossa profissão. Sem sucesso, diga-se de passagem, uma vez que é notório e reconhecido pelos professores, professoras, alunos e alunas e demais profissionais do projeto, que o trabalho que realizamos é um trabalho de professor/professora. Outro argumento sobre o porquê dessa difusa terminologia seria sobre as condições legais de contratação dos professores para o projeto. Como a remuneração é feita a partir de bolsas e não como hora/aula (com piso salarial e garantia de direitos historicamente conquistado pela categoria), o projeto pode evitar criar vínculos trabalhistas legais, mantendo, assim, uma baixa remuneração e completamente alheio às questões envolvendo direitos trabalhistas dos professores que, como dito anteriormente, não trabalham no projeto de forma voluntária.

Ressalto que essas especulações são hipóteses levantadas por professores e professoras do projeto. Nunca obtivemos uma resposta oficial, clara e definitiva sobre essa questão. Embora a questão legal tenha relevância significativa, para a presente pesquisa outros pontos são mais necessários de serem abordados. Um deles é questão fundamental para a minha pesquisa e foi destacado por Bastos (2012), quando a autora afirma que:

A experiência didática vivenciada pelos tutores no PVS também deve ser valorizada. Muitas instituições universitárias reconhecem este trabalho como estágio didático obrigatório, e vários tutores ingressam no curso para obterem a comprovação oficial dessa experiência, que é supervisionada semanalmente pelos coordenadores das disciplinas e sistematicamente controlada pela direção geral. Nesse sentido, o PVS tem contribuído para a urgente necessidade de formação de professores em todo o Estado do Rio de Janeiro, oferecendo a oportunidade de aprimorar os conhecimentos e as práticas sobre a didática educacional. Por outro lado, a integração entre alunos e professores tem sido fundamental para a consolidação dos objetivos elencados pelo PVS. Na maioria das vezes, os professores são a referência mais próxima de acesso à universidade, já que, no âmbito da família, o convívio com universitários ou graduados em nível superior é raro nessa faixa de renda da população. Os contatos dos alunos com os tutores – jovens adultos, muitos ainda estudantes, exemplos de ascensão social e educacional, boa parte também oriunda de escolas públicas, portadores de visão positiva das suas potencialidades – fortaleceram laços de identificação e os estimularam a elevar seu nível de aspiração e a se organizarem para alcançar os novos objetivos. Com a orientação dos tutores, os alunos são incentivados a conhecer espaços culturais e participar de eventos, contribuindo, assim, para o enriquecimento das experiências culturais desses alunos, geralmente restritas pelos custos financeiros envolvidos (Bastos, 2012, p. 68).

Gostaríamos de destacar mais essa especificidade dos pré-vestibulares sociais onde, devido ainda ao seu caráter menos engessado em comparação à outros espaços de educação formal, há um incentivo maior à busca por uma ampliação do tempo e espaço dos estudantes, horizonte esse que deveria ser algo característico à qualquer docência, mas que, às vezes, não é tão visto e possível em ambientes escolares formais. No caso específico do docente de Geografia, há uma possibilidade concreta da realização de trabalhos de campo com os estudantes. Saber elaborar, preparar e colocar em prática um trabalho de campo com os discentes pode ser visto como um ponto fundamental para o enriquecimento na formação do docente de Geografia.

Bastos (2012) ainda destaca, nesta passagem do texto, um ponto fundamental para a minha pesquisa: a intencionalidade do Pré-Vestibular Social do CEDERJ/Cecierj no que tange à questão da formação docente. Parece-nos, a partir dessa leitura, que há uma intencionalidade e preocupação declarada por parte da direção do curso com a formação dos professores que nele lecionam. Isso nos parece interessante para pensar as questões formativas do professor de Geografia dentro da lógica da dialogicidade de saberes proposta por essa pesquisa, para além da universidade sem negá-la, na prática cotidiana, no contato e na troca dos professores com os

estudantes, no contato e na troca entre os próprios professores e na preocupação em colocar nosso trabalho à serviço da demanda das classes populares.

Outro ponto interessante que merece destaque na dinâmica proposta pelo projeto é o regime de Orientação Acadêmica e que mantém uma estreita relação com essa preocupação. Em cada polo do projeto trabalham oito professores (um de cada disciplina ministrada de forma presencial, a saber: Geografia, História, Português, Redação, Matemática, Física, Química e Biologia). Cada um desses professores, além de ministrar suas aulas, possuem um grupo de orientandos. Os estudantes do polo são divididos em oito grupos e para cada grupo é designado um orientador. A função desse orientador é, a cada dia de aula, ter um tempo de 20 a 30 minutos com seu grupo de orientandos onde o contato seja feito de forma mais próxima. Sobre isso, Bastos (2010) explica que:

Em 2009, foi implementado um sistema de orientação acadêmica, em que cada tutor é designado para acompanhar um grupo de alunos, independente de vínculo de turma, a fim de que, através de contatos diretos, fora da sala de aula, por e-mail e através de sites de relacionamento, o estudante possa ser assistido de forma mais direta, tratando de frequência ao curso, disponibilização de exercícios complementares, informações sobre carreiras, vestibulares, isenções de taxa etc. (Bastos, 2010, p. 129).

Esse sistema de Orientação Acadêmica, uma vez por mês, ganha um novo formato. Ao invés das reuniões entre professor-orientador e seu grupo de orientandos para conversarem sobre a universidade, sobre as formas de ingresso, passar avisos e datas importantes e criar um vínculo mais próximo e um espaço onde os alunos possam tirar dúvidas sobre o cotidiano e a vida universitária, passa por uma modificação interessante.

Baseando-se, talvez, na iniciativa do PVNC em criar uma disciplina com o nome de “Cultura e Cidadania” para debater especialmente a questão do racismo e das desigualdades raciais, o PVS transforma essa Orientação Acadêmica em um debate amplo sobre diversos temas e dá a alcunha de Orientação Acadêmica Especial. Sobre isso, De Paulo (2008) salienta que:

Através das observações e conversas, constatou-se que o PVNC congrega sujeitos/agentes que utilizam os espaços alternativos, por eles organizados, para discutirem e criarem formas próprias de combater o racismo, de minimizar as desigualdades raciais, utilizando-se de ações coletivas. Com essa finalidade, foi criada a disciplina Cultura e Cidadania. Neste espaço, os debates desenvolvem as questões de conteúdo anti-racista, preferencialmente, surgidas no interior do Núcleo e através de planejamento participativo (De Paulo, 2004, p. 7).

No PVS, em dias de Orientação Acadêmica Especial, todos os professores e professoras e todos os alunos e alunas se reúnem em um espaço amplo do polo (auditórios, quadras, pátios, até em escada e corredores) para debater temas importantes para a formulação do pensamento crítico nos estudantes. Temas como “Direitos Humanos”, “Política e Cidadania”, “Artes e Cultura”, entre outros, são trabalhados de forma transversal por todas as disciplinas. O debate é iniciado pelos professores e os alunos são instigados a participar a todo instante, construindo, assim, um espaço de participação coletiva e formação crítica, tanto para uns, como para outros.

Nascimento (1999) já indicava que a questão pedagógica de cursos não comerciais precisa criar mecanismos para a promoção de uma “nova pedagogia” pautada na reflexão sobre os problemas que assolam nossa sociedade. De acordo com o autor:

No plano pedagógico, um projeto para os cursos pré-vestibulares populares deve propor uma nova pedagogia, que além de fornecer subsídios para o vestibular, leve o sujeito a refletir sobre os problemas da realidade social, despertando para a urgente necessidade de uma nova sociedade, fundada sobre novos valores (Nascimento, 1999, p. 96).

Acreditamos que, tanto na iniciativa da criação da disciplina de “Cultura e Cidadania” promovida pelos núcleos do PVNC para discutir a questão racial, quanto na iniciativa de Orientação Acadêmica Especial, promovida pelos pólos do PVS CEDERJ/Cecierj, essa preocupação está presente. Além de ter iniciado minha carreira como professor em pré-vestibular social, também trabalho em pré-vestibulares particulares e comerciais e nunca vi iniciativas e preocupações como estas, o que demonstra mais uma diferença significativa entre os pré-vestibulares sociais e populares estudados na presente pesquisa e os demais cursos pré-vestibulares preparatórios particulares e comerciais.

O caráter social do Pré-Vestibular Social do CEDERJ/Cecierj, portanto, embora difira bastante de outras iniciativas populares criadas e mantidas por movimentos sociais de Educação, está presente não apenas no público pertencente às camadas populares as quais atendem, nem apenas no fato de ser totalmente gratuito e buscar garantir uma educação de qualidade para quem não tem condições de pagar por um curso preparatório para o vestibular. Essas práticas pedagógicas, como citadas anteriormente, vão para além do preparo estrito para as provas de vestibular, dedicando um tempo (ainda que menor do que o ideal) para a promoção de debates com temas com potencial para a formação de um pensamento crítico e emancipatório do corpo discente.

## 2.2 Multiplicação dos pré-vestibulares populares: o caso da Rede Emancipa

Como já mencionado anteriormente em algumas passagens desta dissertação, minha investigação foi conduzida a partir de entrevistas semi-estruturadas com jovens professores e professoras de Geografia, formados entre os anos de 2010 e 2020 e que iniciaram sua carreira em dois pré-vestibulares sociais e populares. O primeiro, devidamente caracterizado no subcapítulo anterior, o Pré-Vestibular Social do CEDERJ/Cecierj. O segundo pré-vestibular popular escolhido por mim para estudo de caso é a Rede Emancipa.

A ideia central deste subcapítulo intitulado “*Multiplicação dos pré-vestibulares populares: o caso da Rede Emancipa*” é caracterizar, assim como foi feito com o PVS-CEDERJ/Cecierj, a história, estrutura, funcionamento, posicionamento político, entre outras pontos que considero relevantes para a pesquisa, da Rede Emancipa de Educação Popular.

Como colocado por Vasconcelos (2015), os anos 2000 foram marcados por um rearranjo e o surgimento de uma multiplicidade de modelos distintos de pré-vestibulares populares e sociais no Rio de Janeiro. Tanto nosso primeiro estudo de caso, quanto nosso segundo, são iniciativas diferentes que surgiram nessa década de transformação e rearranjo dos movimentos sociais de pré-vestibulares populares e sociais, dentro desse contexto apresentado pelo autor.

De acordo com Groppo et al. (2019):

A Rede Emancipa Movimento Social de Cursinhos Populares iniciou suas atividades em 2008, na Grande São Paulo, com a intenção de retomar o sentido político-pedagógico original do “Cursinho da Poli”, a saber: promover o acesso de jovens das classes trabalhadoras à universidade e lutar pelo direito ao amplo acesso à educação superior pública. A Rede Emancipa está atualmente presente em todas as regiões do Brasil e nos últimos anos tornou-se importante referência para um crescente campo de cursinhos populares, pautada no empenho pelo acesso de jovens populares à universidade pública e na mobilização desses jovens na luta pela ampliação dos direitos sociais (Groppo et al., 2019, p. 3).

Ao longo da última década, o pré-vestibular popular da Rede Emancipa viveu um crescimento e expansão em número de pólos e cidades onde atuam. Segundo as informações oficiais do curso mostravam, em 2017, o curso já chegara a estados como São Paulo, Rio Grande do Sul, Rio de Janeiro, Pará, Minas Gerais, Distrito Federal e Rio Grande do Norte, com perspectiva de ampliação para abrangem também cidades do Amazonas, Maranhão e Paraná. Cerca de 30 cursinhos pré-vestibulares da rede, em mais de 20 cidades, atuando em todas as regiões do país.

Na região metropolitana do Rio de Janeiro, recorte espacial delimitado pela presente pesquisa, a Rede Emancipa constrói, efetivamente, sua primeira iniciativa de curso pré-vestibular popular em 2014. De acordo com informações retiradas de documentos do próprio curso:

Fundada em 2014, a partir de um projeto que vinha de 2012, a Rede Emancipa do Rio de Janeiro construiu uma história de criatividade e superações. O primeiro desafio foi a busca por um espaço, que terminou por ser superado com as portas abertas de uma Igreja, em Vila Isabel. Posteriormente o cursinho se estabeleceu e, a partir da educação popular, construiu uma história rica, confundindo-se com as necessidades e lutas de uma cidade tão contraditória. No Rio, nossas aulas alcançaram as batalhas de MC's. Ocupamos as praças como parte da luta contra a redução da maioridade penal. Transferimos nossas aulas do cursinho para as escolas ocupadas, em apoio aos estudantes secundaristas. Discutimos feminismo, raça e classe com o movimento de mulheres negras. Fizemos vários cursos de formação de educadores populares. O resultado dessa história é que o Emancipa se consolidou e se ampliou. Em 2017 abriremos duas unidades em São Gonçalo, cidade grande e periférica da Região Metropolitana. E estamos diversificando nosso trabalho, abarcando cultura, esporte e outras demandas populares. (Revista Final Emancipa – 10 anos, p. 20)<sup>12</sup>.

Ao buscar informações mais atualizadas, a partir das redes sociais do movimento, encontramos novos pólos de pré-vestibular da rede espalhados por outras localidades da região metropolitana do Rio de Janeiro e do interior do estado. Além dos cursos já citados localizados no bairro de Vila Isabel e no município de São Gonçalo, a Rede Emancipa abriu também na favela da Rocinha e em Padre Miguel, zona oeste da cidade do Rio de Janeiro. Belford Roxo e Duque de Caxias também possuem polos de pré-vestibular popular da rede, visando atender a Baixada Fluminense e, ainda, uma iniciativa em Casimiro de Abreu no interior do estado.

Em termos de comparação, as características e os princípios de organização do pré-vestibular popular da Rede Emancipa parecem se aproximar mais dos pré-vestibulares populares como PVNC do que da rede analisada anteriormente, do PVS/Cederj. Assim como o PVNC, a Rede Emancipa possui o que chamam de “Carta de Princípios” explicitando os objetivos do movimento e da organização. Logo de início, a Carta de Princípios da Rede Emancipa elabora alguns pressupostos de atuação do movimento e da base militante que o compõem, buscando manter uma unidade de atuação. Esses princípios não apenas falam da organização do pré-vestibular popular, mas da disciplina militante, valores, unidade na ação, formação de militantes e construção de poder popular. De acordo com esse documento:

O Emancipa tem sua organização baseada em alguns princípios. Encaramos a coerência com estes princípios como condição para a atuação de qualquer militante

<sup>12</sup> Revista Emancipa – Comemoração 10 anos. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1Ea07WCE0009pal6WXMaksV9k6XLw27Qm/view>. Acesso em: 21/04/2023.

no movimento. São eles: 1) Unidade na ação e liberdade na discussão; 2) Decisão coletiva e responsabilidade individual; 3) Só decide quem atua; 4) Disciplina militante e valores; 5) Transparências nas relações; 6) Construção de poder popular. [...] De nada adianta conseguirmos furar a barreira do vestibular com alguns estudantes e a vida continuar do mesmo jeito, com a maioria do conhecimento das universidades sendo apropriado pelas elites para seus próprios interesses. Por isso, o cursinho para nós tem um sentido muito maior do que a luta por educação: formarmos novos militantes para a luta; construir referência política e de movimento nos bairros de periferia; mostrar para os trabalhadores que – com união e organização – temos poder de enfrentar este sistema que nos explora. Nossos cursinhos devem ter sempre este horizonte (Carta de princípios – Rede Emancipa, p. 1)<sup>13</sup>.

Além da Carta de Princípios, a Rede Emancipa também explicita de forma mais contundente as questões relacionadas à formação e organização política, tanto se tratando do corpo discente do curso, como à formação relacionada ao corpo docente. Enquanto no Pré-Vestibular Social do CEDERJ/Cecierj essas questões aparecem de forma mais velada em algumas passagens da bibliografia analisada, a Rede Emancipa possui um “Caderno de Formação Política” com intuito de abordar essas questões com os alunos e professores do curso pré-vestibular popular, relacionando essa formação com os princípios da Educação Popular elencada no capítulo anterior. De acordo com as palavras deste Caderno:

Nós da Rede Emancipa, desde a fundação, partimos da convicção de que é necessário construir um tipo de movimento social que sirva para a formação e organização das juventudes oriundas das classes populares. Foi o próprio Paulo Freire quem disse que devemos entender a educação popular como o esforço de mobilização, organização e capacitação das classes populares; capacitação científica e técnica, e em seguida apontou para a estrutura social, dizendo que não podemos esquecer que neste esforço é preciso “poder”, ou seja, é preciso transformar essa organização do poder burguês que está aí. Somos herdeiros desta tradição. Muitos são os pontos que identificam a concepção da Rede Emancipa com o que foi proposto por Paulo Freire: a problematização do conteúdo do vestibular e do caráter excludente da universidade, a crítica à “educação bancária”, o planejamento coletivo, a democracia radical, o projeto de um novo mundo possível a partir de uma prática libertadora, a dialogicidade como fundamento da construção do conhecimento, a valorização do saber dos educandos, a humildade, afetividade etc. (Caderno de Formação da Rede Emancipa, p. 3).

Essa abertura para falar da formação política de seus militantes aparece, pois, a Rede Emancipa de Educação Popular e o curso pré-vestibular popular da rede como movimento social de educação tem ligação direta com um partido político de esquerda e, mais precisamente, uma corrente desse partido, enquanto a rede de pré-vestibulares sociais do CEDERJ/Cecierj é um projeto institucional. É o que nos mostra GROppo (2019) quando salienta que:

Do ponto de vista das redes de cursinhos populares, a novidade da Rede Emancipa parece ser a proximidade de grande parte de suas coordenações com um partido

<sup>13</sup> Trecho retirado da “Carta de Princípios” da Rede Emancipa de Educação Popular. Disponível em: <https://doceru.com/doc/58101vx>. Acesso em: 21/04/2023.

político de esquerda, o Partido Socialismo e Liberdade (PSOL), mais propriamente da tendência que defende que o partido deva ser uma composição de movimentos sociais, o Movimento Esquerda Socialista (MES), em especial via o coletivo juvenil Juntos! (Castro, 2011). O partido e suas relações com movimentos sociais e sindicatos têm sido importantes fontes de recursos organizacionais, ideológicos e políticos à Rede Emancipa, de quem compartilha o seu acúmulo de saberes e práticas político-pedagógicas (Bonaldi, 2015). Segundo relato de militantes, a grande coesão da Rede Emancipa, em comparação com outras redes de cursinhos populares, deve-se à força da “ferramenta política” que a ampara, o MES. Ao mesmo tempo, o Emancipa é fonte de recursos humanos valiosos para que o partido e o Juntos! participem destacadamente de ações coletivas, como as Jornadas de 2013, e conquistem entidades estudantis, como o Diretório Central Estudantil (DCE) da USP (Castro, 2011). No entanto, essa ligação com o PSOL e o Juntos! também tem sido fonte de tensões e conflitos dentro do corpo docente (Groppo, 2019, p. 10).

Sobre a intencionalidade de impactar na formação docente de jovens professores, muitos ainda em processo de formação inicial em suas Licenciaturas, a Rede Emancipa também parece ter tal pretensão. É o que nos alerta Aragão et al. (2015) quando aponta que o projeto tem como objetivo criar espaços de discussão e prática social destinado à juventude secundarista e universitária. Nas palavras dos autores:

Isso é estimulado a partir de necessidades diferentes, mas que se cruzam: o acesso ao ensino superior e o estímulo à docência. Assim, há a contribuição ao acesso ao ensino superior de estudantes oriundos de classes populares e à prática da docência pelos alunos dos cursos de licenciatura. Esse processo formativo, vivenciado pelos acadêmicos e estudantes do ensino médio, baseia-se na ação solidária entre jovens, estando fortemente fundamentada na concepção da educação popular de construção de sujeitos construtores de sua história (Aragão et al., 2015, p. 85).

Nessa passagem, fica explícita a intencionalidade do curso de trabalhar na perspectiva de ampliação da formação dos seus professores, constituindo-se como um espaço político que agrega sujeitos de faixa etária semelhante, separados por poucos anos de diferença, mas que se colocam em um mesmo contexto e sob os mesmos desafios sociais e culturais.

Essa ligação entre os objetivos dos pré-vestibulares populares e sociais que, ao mesmo tempo que buscam democratizar o acesso das classes populares ao ensino superior no Brasil, também contribuem para o estímulo e para a formação prática e política de jovens docentes, em que os princípios e as concepções da Educação Popular permeiam essa formação é um dos pontos centrais para a pesquisa aqui desenvolvida. Novamente em termos de comparação parece que, cada uma das iniciativas aqui analisadas como estudo de caso, à sua maneira e suas especificidades, possuem a intenção de interferir e impactar na formação dos professores que passam por suas trincheiras de luta.

Ainda sobre essa formação do corpo docente, Aragão et al. (2015) ainda chama a atenção sobre outro ponto fundamental para o meu estudo desenvolvido nesta dissertação: o

impacto do conhecimento produzido pelos movimentos sociais na formação desses jovens professores. Assim como já salientado anteriormente, estabelece um vínculo entre a formação docente e a Pedagogia dos Movimentos Sociais pensada por Arroyo (2003). De acordo com Aragão et al. (2015):

O cursinho foge do tradicional currículo conteudista dos cursinhos pré-vestibulares, mas sem deixar de abarcar o conhecimento necessário para os vestibulandos. Entende-se que a compreensão da realidade está ligada a todas as áreas do conhecimento e que ultrapassa as fronteiras que as diferencia para fins didáticos ou metodológicos, tentando superar a forma fragmentada que é apresentada e também aproveitar o conhecimento produzido pelos movimentos sociais (Aragão et al., 2015, p. 88).

O ingresso, tanto dos alunos, como dos candidatos à professores voluntários para atuar nos polos do projeto no Rio de Janeiro é feito a partir de inscrição pelo site do próprio projeto. Essa é outra diferença significativa entre os dois estudos de caso analisados aqui. Como salientado anteriormente, os professores e professoras que atuam no PVS/Cederj recebem uma remuneração a partir de bolsas e o valor do deslocamento para o polo (principalmente no caso de realocação para polos no interior do estado). A Rede Emancipa conta com o trabalho voluntário dos militantes para que as aulas ocorram. Dentre as questões analisadas no formulário de inscrição para professores estão: “nome”, “idade”, “contatos” (email e celular), “como conheceu o projeto?”, “como pode contribuir com o projeto?”, “tem experiência em sala de aula?”, “já foi voluntário no Emancipa?”, “formação”, “área de atuação” e se “já foi aluno de projetos comunitários?”. Após o preenchimento de todos os campos do formulário, a direção do projeto pede que aguarde o contato por telefone ou e-mail dentro de alguns dias, ou seja, parece haver uma seleção interna para a escolha dos candidatos que irão atuar no projeto.

Por fim, entendemos que a diferenciação aqui estabelecida entre as duas iniciativas de pré-vestibulares populares e sociais escolhidos como estudo de caso pela pesquisa são importantes para que possamos analisar as entrevistas dos professores e compará-las à luz dessas (in)formações. Embora as duas iniciativas assumam para si um papel formativo para jovens professores em formação ou recém-formados, a explicitude do caráter político dessa formação é algo que coloca esses projetos com posicionamentos aparentemente diferentes. Esse ponto é salientado por Groppo (2019) e pode ser que apareça nas análises das entrevistas nesta pesquisa. Sobre isso:

Mendes (2011) alerta sobre os riscos da institucionalização dos cursinhos populares: em busca de mais estabilidade financeira e amparo organizacional, pode-se perder o caráter radical da pauta política, sobretudo quando há a sua transformação em ONG ou o amparo por fundações empresariais, órgãos governamentais e até mesmo projetos

de extensão universitária. Assim, se, por um lado, a institucionalização dos cursinhos populares pode garantir a estabilidade e a gratuidade, por outro, há o risco de sua despolitização com a imersão total ou parcial no campo das práticas socioeducativas” (Groppo, 2019, p. 6).

Chegado o momento de analisarmos as respostas, poderemos compará-las para tentar perceber se a institucionalização dos cursinhos populares por meio de instâncias estatais, como o caso do Pré-Vestibular Social do CEDERJ/Cecierj, embora tenha garantido uma maior estabilidade para o funcionamento do projeto, pode ter interferido no caráter político da formação desses professores em comparação direta com o pré-vestibular popular da Rede Emancipa, ou não.

### **3 OS SUJEITOS DESSA PESQUISA: PENSANDO SOBRE A FORMAÇÃO E OS SABERES DOCENTES DOS PROFESSORES DE GEOGRAFIA**

Até o presente momento da pesquisa, buscamos trilhar um caminho de interligação entre os temas que perpassam meu objeto de estudo, qualificando a pesquisa a partir do embasamento teórico da Educação Popular e relacionando os seus princípios com o surgimento, crescimento e transformação dos pré-vestibulares populares e sociais na região metropolitana do estado do Rio de Janeiro, ao longo dos últimos anos.

Recorremos, então, aos princípios basilares da Educação Popular, apresentados na primeira parte desta dissertação, para encorpar nosso pensamento acerca da construção de práticas docentes e formação de professores de Geografia nos espaços dos pré-vestibulares da Rede Emancipa e do Pré-Vestibular Social do CEDERJ/Cecierj.

Neste capítulo e no próximo, por fim, desenvolveremos a análise das entrevistas realizadas com os professores e professoras e tentaremos estabelecer alguns pontos de relevância entre a trajetória desses jovens professores de Geografia por essas iniciativas acima citadas e sua formação, suas práticas, a construção de sua identidade profissional e a aquisição de seus saberes como docentes de Geografia na fase inicial da carreira.

#### **3.1 Educação popular, docência e Geografia: breves considerações sobre formação, saberes e identidade docente**

A ideia desse presente subcapítulo é compreender como os princípios da Educação Popular estão em constante diálogo com debates centrais na minha pesquisa, a fim de estabelecermos conexões entre formação docente, saberes docentes, ações pedagógicas comprometidas com a sociedade que queremos e discussões acerca da identidade docente. Dito isso, teço algumas breves considerações sobre esses temas e algumas de suas relações com os temas tratados anteriormente.

Antes, reconheço como oportuno o momento para frisar que, assim como nos lembra Pessoa (2017), a ideia dessa pesquisa não é reforçar uma separação entre formação acadêmica e formação na prática. Segundo o autor, que pesquisou em sua tese de doutorado sobre a fase inicial da carreira docente dos professores de Geografia:

a clássica divisão entre formação acadêmica e formação em serviço é ultrapassada. Assim, a primeira passa a ser compreendida como começo de um extenso processo de aquisição de conhecimento que não finaliza com a conclusão da graduação, mas se alonga um itinerário de acentuada busca pelo aprendizado, e a segunda deixa de ser entendida como conserto de falhas da primeira, e passa a ser entendida como o prosseguimento da formação acadêmica finalizada (Pessoa, 2017, p. 83).

É sempre bom reforçar isso em tempos de ataque à Ciência e à universidade pública e, para tal, sigo trazendo autores e autoras que deixam isso explícito. Nas palavras de Pimenta (2014):

Entendendo que a democratização do ensino passa pelos professores, por sua formação, sua valorização profissional, suas condições de trabalho, pesquisadores têm apontado para a importância do investimento no seu desenvolvimento profissional, que envolve formação inicial e continuada, articulada a um processo de valorização identitária e profissional dos professores [...] O desenvolvimento profissional dos professores tem se constituído em objetivo de propostas educacionais que valorizam a sua formação não mais fundamentada na racionalidade técnica, que o considera como meros executores de decisões alheias, mas em uma perspectiva que reconhece sua capacidade de decidir” (Pimenta, 2014, p. 11-12).

Se, por um lado, tenho receio de parecer que meus argumentos aqui apresentados, passem a impressão de negação da Academia e da sua importância na formação docente (o que não é real), por outro lado, sinto-me no dever de salientar que a ideia da formação docente como uma formação baseada na racionalidade tecnicista, fruto da modernidade, onde o professor e a professora são meros transmissores de conhecimentos gerados na e a partir da universidade me parece extremamente elitista e falsa.

Reconheço, com estima, o papel das universidades públicas na formação dos professores de Geografia e, por isso, estou, neste momento, dando continuidade à minha. Entretanto, também reconheço que outros espaços, outras agências, outras iniciativas tiveram, também, papéis fundamentais na minha formação como professor de Geografia, a partir da práxis da qual deveríamos olhar com mais carinho no campo da formação docente. Trabalharei, então, com a ideia de que a formação docente se dá em diferentes contextos e não se restringe a nenhum deles.

Como salienta Esteban e Sampaio (2020):

Tradicionalmente, a formação docente na América Latina, Brasil obviamente incluído, constitui seus processos e conteúdo a partir dos cânones demarcados pela ciência moderna para atribuir validade a um conhecimento: universalidade, abstração, objetividade e comprovação empírica. Modelo que projeta e solidifica dicotomias, tendendo a reconhecer como pertinentes exclusivamente aqueles conhecimentos que derivam dessa concepção dual e fragmentária que separa, e hierarquiza, ser humano e natureza, mente e corpo, razão e sentimento, sujeito e objeto, verdade e erro, teoria e prática, ensinar e aprender (Esteban e Sampaio, 2020, p. 619).

Buscando romper com essa ideia engessada de formação docente, pautada na falsa crença de que a formação do professor pode e deve ser pensada apenas a partir da racionalidade técnica moderna, acreditamos que os princípios da Educação Popular apresentados nos subcapítulos anteriores e reforçados sistematicamente ao longo desse trabalho nos ajudam a fugir desse modelo petrificado onde, assim como os conhecimentos são hierarquizados e fragmentados, os sujeitos também o são, colocando os professores do ensino básico como meros receptores de conhecimentos acadêmicos que deveriam ser mastigados e reelaborados para aparecer nas salas de aula da escola e de outros espaços educativos.

Sobre isso, ainda recorrendo a Esteban e Sampaio (2020):

reforça a potência da Educação Popular para revigorar a formação docente como processo democrático e plural, eticamente comprometida com a efetivação da escolarização das classes populares como parte de seu histórico processo de libertação. Sua proposição contra hegemônica nos permite encontrar na dinâmica cotidiana — da escola ou de outros espaços de formação — núcleos que não se ajustam ao modelo moderno/colonial e abrem possibilidades outras [...] A Educação Popular ressignifica a formação docente e a prática social dos sujeitos em formação — observar, atuar, vivenciar práticas educativas em diferentes contextos (escolares e não escolares) — de modo a problematizar experiências de fracasso e reprodução das desigualdades, ainda recorrentes para as classes populares, para transformá-las. Nesse sentido, a Educação Popular se constitui como um ponto privilegiado para se admirar os processos escolares cotidianos. Encontramos na obra de Freire uma perspectiva de formação que une as três dimensões apreciadas nas nossas visitas: a dimensão da forma/método, a dimensão do conteúdo e a dimensão política (Esteban e Sampaio, 2020, p. 623).

Pensar na formação de educadores populares, nos moldes apresentados por Streck et al. (2014), nos parece possuir contribuições de excelência para repensarmos, por um lado, a Educação Popular na contemporaneidade e, por outro, para pensarmos a formação docente como processo contínuo, dialógico, dialético e onde, a práxis dos movimentos sociais, construída a partir do contato direto com esses movimentos e com os sujeitos das classes populares, possam ser fundamentais na formação profissional e política desses educadores e educadoras.

Quando abordamos a formação desses sujeitos, pressupomos a ideia de uma formação permanente, própria da condição de sermos humanos, ou seja, uma formação ancorada no princípio da incompletude, devendo comportar saberes acadêmicos e saberes da experiência do ser educador e educadora popular, na relação com os demais seres da sua convivência [...] o saber e o conhecimento que se constituem por meio da própria prática da educação popular concretizados em processos de reflexão-ação, tornam-se elementos formativos fundamentais (Streck et al., 2014, p. 157).

A formação do educador e da educadora popular se dá, também, na cotidianidade de sua

militância, na proximidade com os saberes e as questões das classes populares, na reflexão crítica sobre sua ação e na busca consciente do horizonte de sociedade que queremos construir. Essa práxis, como prática teoricamente orientada e teoria posta em prática na luta e na militância cotidiana, é um elemento formativo fundamental para o educador e para a educadora popular. Para além da dimensão formativa tradicional, realizada nos bancos das salas de aula da universidade, nos cursos de formação e na observação dos estágios supervisionados, a ideia é que consigamos garantir que a formação política e prática a partir dos princípios da Educação Popular sirvam para contribuir com uma formação mais completa dos professores e professoras.

O próprio Paulo Freire já trabalhava com essa noção de formação permanente, onde o tom era dado a partir da compreensão de que o ser humano é um ser inconcluso e tem sempre a perspectiva de ser mais. Formação que não apenas se destinava aos educandos em ambientes de escolarização, mas em todas as áreas e etapas da existência, em busca da transformação da sociedade em algo melhor. Segundo Streck et al. (2014):

a educação do educador é processual, lenta e construída na cotidianidade, no cotidiano tecido na lida da práxis do educador [...] o saber e o conhecimento de si constituem por meio da própria prática da educação popular, concretizados em processos de reflexão ação, tornam-se elementos formativos fundamentais [...] destacamos o desafio da universidade, no sentido de reconfigurar sua proposta de formação para encontrar-se com a dinâmica dos educadores e educadoras populares em uma relação recíproca de ensinar e aprender. reiteramos que formar essa perspectiva é transformar as universidades, as práticas pedagógicas e os educadores e educadoras, alimentando-se do movimento da práxis, que tem caráter permanente, para toda a vida” (Streck et al. 2014, p. 176).

Um dos primeiros destaques que eu gostaria de fazer sobre o desenvolvimento das universidades em relação a essas questões é o reconhecimento do professor como sujeito detentor de saberes próprios da profissão. Parece-nos salutar o reconhecimento, a partir da perspectiva freireana, da condição permanente da existência humana pautada no binômio educador-educando, onde todos aprendem enquanto ensinam e ensinam ao caminhar em suas aprendizagens.

Saberes estes, desenvolvidos na prática cotidiana alicerçada por bases teóricas são múltiplos, plurais, construídos a partir de perspectivas e espaços diferentes. Podem ser apreendidos nos bancos universitários, mas também na própria experiência, seja profissional, seja de militância. São saberes dos mais diversos, do campo pedagógico, do campo da experiência, do campo do profissional, entre outros.

Concordamos com Streck et al. (2014) quando o autor salienta que “a prática do educador popular está ancorada na arena política em que se expressam os conflitos e se

reivindicam direitos por meio de ações coletivas, produzindo saberes e práticas educativas” (p. 85). As vivências, as experiências, as trocas coletivas, a militância, a prática cotidiana, os encontros, as conversas entre pares produzem e reproduzem saberes que não podem e não devem ser descartáveis e descartados em nome da lógica da racionalidade técnica moderna. É necessário reconhecer que, a partir dos princípios da Educação Popular, o trabalho em pré-vestibulares populares, sociais, comunitários etc. podem nos trazer possibilidades de construção desses saberes da docência, aliada à formação prática e política dos professores.

Pensar a formação docente é, então, pensar sobre que professores queremos formar? Para que? A serviço de quem?

Essas indagações nos levam a meditar acerca de temas que atravessam a ideia de identidade docente que, segundo Pimenta (1999):

não é um dado imutável, nem externo, que possa ser adquirido, mas é um processo de construção do sujeito historicamente situado. a profissão de professor como as demais emerge em dado contexto e momentos históricos, como resposta a necessidades que estão postas pela sociedade, adquirindo estatuto de legalidade (Pimenta, 1999, p. 18).

A construção de uma identidade docente, do que é ser professor ou professora, do para que serve o que minha luta e meu trabalho cotidiano devem estar em consonância com a formação docente que queremos. Ainda recorrendo à Pimenta (1999), a identidade docente como identidade profissional, assim como acontece com outras profissões:

se constroi, pois, a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas também da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações porque prenes de saberes válidos às necessidades da realidade, do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz da teoria existente, da construção de novas teorias. Constroi-se, também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem sua vida ou ser professor (Pimenta, 1999, p. 19).

Ainda sobre a ideia de identidade docente, entendemos que, para além do caráter subjetivo, de caminhos, trajetórias e vivências, que são únicas de cada professor, os sujeitos são atravessados pela dimensão histórica e geográfica que influenciam em sua formação e atuação em sala de aula. Para pensar melhor sobre essa questão, recorreremos à reflexão proposta por Juliaz e Souza (2020), quando afirmam que:

Nossa perspectiva parte do princípio de que o Professor se constitui como ser social, sua forma de ser é historicamente determinada e quanto maior o nível de compreensão

deste todo complexo em que vive, que o constitui, maior será sua capacidade de realização enquanto ser e de desenvolvimento de suas capacidades de trabalho formativo. Em outras palavras, os níveis de consciência histórica e de leitura do real, de sua percepção imediata, de memória, de atenção voluntária e de pensamento relativo à realidade e suas contradições, determinam a forma de intervenção e de realização do trabalho pedagógico e, dessa maneira, de seu processo formativo (Juliaz e Souza, 2020, p. 20).

Assim, nos caminhos do campo da Educação Popular, acho importante refletir sobre como a formação de educadores populares atuantes em movimentos sociais têm a contribuir com a já consagrada formação docente universitária e na construção e produção de uma identidade docente marcada pelas características e princípios da Educação Popular.

Como estamos recorrendo desde o início da dissertação, trazemos contribuições sobre a formação, ações e características de um educador ou educadora comprometido com a Educação Popular para contribuir com a construção de uma identidade docente baseada em seus princípios.

Ao longo, por exemplo, da obra “Pedagogia da Autonomia” de Paulo Freire, o autor vai listando algumas características que considera indispensáveis na práxis pedagógica do educador e da educadora e pode ir nos dando um aspecto geral do que reconhecemos como características produtivas de uma identidade docente baseada na Educação Popular. Rigoriedade metódica, pesquisa permanente, respeito aos saberes populares, criticidade, risco, aceitação do outro, dialogicidade, rejeição a qualquer tipo de discriminação, reflexividade crítica sobre a prática, alegria, esperança, curiosidade, humildade, respeito aos direitos humano, entre outras características, são fundamentais para pensarmos que educador ou educadora é esse ou essa que estão sendo formados e para que estão sendo formados. Elementos esses que contribuem para a práxis pedagógica proposta por Gadotti (1998) quando salienta que “a pedagogia da práxis pretende ser uma pedagogia para educação transformadora. Ela radica numa antropologia que considera o homem um ser criador, sujeito da história, que se transforma na medida em que transforma o mundo” (p. 30).

Streck et al. (2014) também nos ajuda a pensar sobre isso. De acordo com o autor, “por sua origem histórica o educador popular carrega consigo a defesa de determinado projeto de sociedade pois está atrelado ao adjetivo popular que é vinculado às classes populares como algo que traduz os interesses destas” (p. 84). Como a Educação Popular tem em seu horizonte a construção de uma sociedade mais igualitária, onde as classes populares tenham voz, a defesa de determinado projeto de sociedade está no cerne da identidade docente da qual estamos falando aqui. Streck (2014) continua enfatizando que “o objetivo comum entre os educadores

populares é o fortalecimento das classes populares como sujeitos de produção e comunicação de saberes próprios visando a transformação social” (p. 98).

Por fim, salienta que “o educador popular é um sujeito que, em sua trajetória de vida, fez a opção de percorrer um caminho alternativo em defesa de um projeto de sociedade muito particular. Na relação com os grupos populares, demonstra compromisso aliado aos sentimentos de pertencimento, vinculação, identificação considerando-se um potencializador de processos emancipatórios” (Streck et al., 2014, p. 100).

Dito isso, reforçamos algumas das nossas concepções sobre os temas aqui tratados. Enfatizamos, em primeiro lugar, que os professores e professoras da educação básica não são meros reprodutores de saberes gerados na universidade e, essa afirmação, não deslegitima os conhecimentos produzidos na Academia. Em segundo lugar, acreditamos que a formação docente possui o caráter e a lógica da formação do ser humano em vida, deve ser permanente e não se restringe aos muros de qualquer uma que seja a agência formativa; em terceiro lugar, nossas ações e práticas docentes, pensadas, construídas e postas em prática por educadores e educadoras comprometidos com os princípios basilares da Educação Popular, devem ser coerentes com o que acreditamos e com a sociedade que queremos construir e; por fim, acreditamos que o campo da Educação Popular é extremamente fecundo quando se trata da construção de uma identidade docente que parta de princípios de compromisso com a noção de incompletude da formação humana, de abertura ao diálogo, de criticidade, de compromisso com as classes populares, de aceitação do novo, de respeito, bom-senso, tolerância e reflexão crítica sobre nossa prática profissional e cotidiana: uma reflexão na ação, sobre a ação e sobre a reflexão na ação (Pimenta, 1999).

No que tange à especificidade da formação docente de professores em Geografia, relacionadas aos princípios mais basilares da Educação Popular, estamos de acordo com Lopes (2010) quando salienta que é necessário, a partir das práticas concretas dos professores, forjarmos ferramentas teóricas mais refinadas para favorecer os processos de formação do professor de Geografia à luz das condições sócio-históricas da atualidade, questionando alguns aspectos da formação inicial e continuada do professor de Geografia para, então, podermos pensar em processos de construção dos saberes necessários para ensinar o conteúdo dessa disciplina.

### 3.2 As entrevistas

Nessa empreitada, como anunciado acima, contei com a ajuda de seis professores e professoras de Geografia que, como eu, tiveram passagens em sua fase inicial de ofício entre os anos de 2010 e 2020 em iniciativas de pré-vestibular popular e social. Três deles fizeram essa caminhada nas salas de aula do PVS-CEDERJ/Cecierj, em diferentes polos do projeto. Neste trabalho, para fins de preservação da identidade dos participantes, serão chamados de *Professor A*, *Professor B* e *Professor C*. Outros três estiveram à frente de turmas no Pré-Vestibular Popular da Rede Emancipa, também em diferentes áreas da região metropolitana do Rio de Janeiro. Nesta pesquisa serão nomeados com a alcunha de *Professor D*, *Professor E* e *Professor F*, devido ao mesmo motivo acima exposto.

Além de terem sido professores e professoras dos pré-vestibulares populares e sociais analisados pela presente pesquisa, na delimitação de um recorte temporal que compreende dez anos (2010-2020), outro critério para a escolha desses entrevistados foi a preocupação por uma composição de participantes com uma maior pluralidade no que tange às questões de raça e gênero. Entendemos que esses aspectos podem ter significativa importância e singularidades nas experiências de cada um ou cada uma das participantes dessa pesquisa.

A prioridade das entrevistas era de que fossem feitas de forma presencial, onde pudéssemos extrair com maior riqueza de detalhes não apenas o conteúdo das falas dos entrevistados, mas, também, daquilo que podemos chamar de “não dito”, onde expressões faciais, gestos, entre outros aspectos pudessem ser analisados de forma mais apropriada. Entretanto, por critério de alguns dos entrevistados, algumas das entrevistas presenciais não foi possível de ser realizada. Nesses casos, as ferramentas de vídeo e áudio digitais como Zoom foram utilizadas para a realização das entrevistas, uma vez que a possibilidade de gravação do áudio e do vídeo proporcionam facilidades para a posterior transcrição e análise destas falas.

O roteiro de perguntas da pesquisa, presente no Anexo I desta dissertação, foi pensado e planejado como um roteiro de entrevista semi-estruturada, como já anunciado algumas vezes ao longo deste trabalho. No Anexo II consta o modelo do termo de consentimento livre e esclarecido que foi apresentado e devidamente assinado pelos entrevistados.

Na primeira parte da entrevista, tivemos um conjunto de perguntas fechadas de apresentação, com o objetivo de traçar o perfil dos nossos participantes e conhecê-los um pouco mais.

O segundo e terceiro blocos de perguntas é um combinado de perguntas abertas, onde os entrevistados puderam contar um pouco mais sobre suas motivações ao buscar um pré-vestibular popular para começar a trabalhar, seus anseios, os impactos dessas iniciativas na sua formação prática e política, as potencialidades e limitações que enxergavam nesse tipo de iniciativa, entre outros pontos importantes para a nossa pesquisa e análise.

No bloco quatro, programamos realizar um “jogo rápido” de perguntas onde os entrevistados e entrevistadas graduaram a importância e a contribuição do pré-vestibular popular e/ou social onde atuou para uma série de pontos que pensei relevantes para a formação de um professor de Geografia nos moldes propostos pela pesquisa até aqui e tecia comentários sobre a valoração escolhida, facilitando, assim, entrarmos em temas mais específicos sobre a formação e a aquisição de saberes docentes.<sup>14</sup>

Dentre os tópicos citados, os entrevistados e entrevistadas valorizavam o quanto acreditavam que a experiência no pré-vestibular popular/social contribuiu naquele quesito em questão. Os valores foram divididos de 1 à 5 onde, o número 1 representava que o participante “não sabia avaliar”, o número 2 representava que “não contribuiu”, o número 3 era utilizado quando a experiência no pré-vestibular “pouco contribuiu” e os números 4 e 5 eram utilizados para designar que a experiência “contribuiu parcialmente” e “contribuiu muito”, respectivamente.

Como tratava de um roteiro semiestruturado de perguntas, ao longo das entrevistas, de acordo com o desenrolar das mesmas, tive a liberdade de dialogar e fazer outras perguntas que complementam o roteiro previamente planejado e, até no quarto bloco onde, a princípio, consistiria em dados de cunho quantitativo para análise, pude desdobrar em questões mais abertas e pedir que os entrevistados e entrevistadas dissertarem um pouco mais sobre o assunto, com o objetivo de explicar melhor a resposta dada. Dito isso, antes de passarmos para a apresentação dos entrevistados e entrevistadas em si, acrescento algumas linhas que considero importantes para as pesquisas acadêmicas.

---

<sup>14</sup> Esses tópicos podem ser conferidos e consultados na parte ANEXO dessa dissertação.

### 3.3 Dificuldades, obstáculos e vicissitudes durante a pesquisa

É muito comum, em teses de doutorado, dissertações de mestrado, artigos, monografias, trabalhos de conclusão de curso etc., encontrarmos a aparência de um “mundo perfeito”, onde a expectativa criada previamente e preparada a partir do ideal do pesquisador se concretizou, sem nenhuma modificação, em realidade. Um mundo em que todas as etapas da investigação, seja na aplicação de questionários, seja na realização de entrevistas - ou qualquer outro método utilizado – saíram exatamente como pensou, planejou – e queria - o autor da pesquisa.

De antemão, digo que isso não aconteceu comigo. Como na vida, nem tudo pode ser controlado, nem tudo sai exatamente como planejado e expor os “problemas” da pesquisa também é de suma importância para que futuros leitores e leitoras possam não ter a impressão de que esse “mundo perfeito”, onde tudo na pesquisa dá certo e nada sai do planejado, pode existir, ocasionando uma falsa sensação e, por vezes, desestimulando futuros pesquisadores. Embora tenha ficado muito feliz com a riqueza dos resultados obtidos com a pesquisa, com as entrevistas realizadas, nem tudo foram flores e penso ser importante utilizar algumas linhas deste capítulo, não só para descrever e anunciar o que deu certo na minha pesquisa, mas também e não menos importante, o que deu “errado”.

Uma das coisas que podemos apontar é que as entrevistas foram realizadas ao final do recesso dos professores, uma vez que alguns dos entrevistados não estavam disponíveis durante o recesso, como imaginei anteriormente. Alguns desses professores e professoras, para sobreviver, como sabemos, precisam trabalhar muitas horas por dia, em diversos locais diferentes, em dois ou mais municípios, em redes públicas e privadas de ensino, com uma quantidade de trabalho que impede, muitas vezes, de terem tempo e disponibilidade para a realização de uma entrevista voluntária de uma dissertação de mestrado. A negociação dos dias e horários tiveram diversas modificações e a pesquisa foi atrasada por conta desses pequenos empecilhos.

Alguns dos professores entrevistados também moravam em outros municípios e outros estados e apenas estavam disponíveis para as entrevistas de forma remota, o que impossibilitava, a realização das entrevistas de forma presencial, como havia planejado de antemão e, da qual, precisei abrir mão.

Encontrar professores e professoras que se encaixassem dentro dos critérios utilizados para a definição prévia da pesquisa também foi um desafio a ser transposto. O caráter menos engessado dos pré-vestibulares populares e sociais, embora tenha suas potencialidades no que

tange à discussão aqui presente da formação de professores, trouxe, por outro lado, certos impasses para as entrevistas. No caso do PVS-CEDERJ/Cecierj tive mais facilidade para encontrar devido ao tempo que trabalhei no projeto, pelos amigos e contatos que fiz durante essa minha jornada e pela maior abrangência dessa iniciativa na região metropolitana do Rio de Janeiro.

No caso da Rede Emancipa, mesmo tendo contato de ex-professores de Geografia do projeto, tive mais dificuldades. Atualmente, alguns polos do projeto ainda estão em busca de professores de Geografia e/ou quem ministra aulas de Geografia não é, necessariamente, formado nesta disciplina. Encontrar esses professores foi mais difícil do que imaginei que seria a princípio. Ao encontrá-los, mais um impasse. Alguns deles, mais antigos e que não estão mais na ativa, tinham deixado a sala de aula e mudado de profissão o que fez com que eu precisasse adaptar o roteiro de entrevistas.

### **3.4 Olhares sobre a fase inicial do magistério**

Neste ponto 4.4 do meu trabalho, separei um espaço para apresentar os sujeitos que me ajudarão a refletir sobre as questões que permeiam minha dissertação.

É curioso pois, apresentando-os, é como se me apresentasse também. Como já dito, como eles, sou um professor de Geografia em início de carreira e que teve, nesse momento tão específico da nossa trajetória, um pré-vestibular social como espaço nas minhas lembranças da primeira vez que entrei em uma sala de aula na figura de professor de Geografia. Essa revisita à minha própria trajetória como professor é uma forma de me reencontrar, como insinua Arroyo (2013). Em suas palavras:

Revisitar o magistério é como revisitar nosso sítio, nosso lugar ou nossa cidade. É reviver lembranças, reencontros com o nosso percurso profissional e humano. Reencontrar-nos sobretudo com tantos outros e outras que fizeram e fazem percursos tão idênticos. O magistério é uma referência onde se cruzam muitas histórias de vidas tão diversas e tão próximas. Um espaço de múltiplas expressões. Usamos entre nós o termo categoria, a categoria do magistério, a categoria em greve, a categoria injustiçada. Somos um coletivo. Há uma imagem de coletivo na representação social e na nossa representação (Arroyo, 2013, p. 14).

Mais do que isso. É um posicionamento político. Arroyo (2013) também ressalta na mesma obra que “precisamos repor os mestres no lugar de destaque que lhes cabe. Fui

percebendo que eles são mantidos em segundo plano. As escolas são mais destacadas nas políticas, nas teorias e até nos cursos de formação do que seus profissionais.” (p. 9). Mais ainda os são, os mestres em início de carreira, como lembra Pessoa (2017) ao salientar que são raras as referências, as investigações, produção bibliográfica e os trabalhos de dissertações e teses que tratam sobre a vida, a trajetória, as características e especificidades dos docentes em início de carreira.

Ao tratar desse momento específico, o autor enfatiza que, “a fase de iniciação à docência tem se estabelecido por seu caráter distintivo e por suas características particulares, o que se configura com um período de fundamental importância na formação e na construção da identidade docente” (Pessoa, 2017, p. 23). Ainda de acordo com o autor:

A fase inicial de atividade profissional do magistério é considerada um momento extraordinário de aquisição de conhecimentos acerca do ofício docente. É uma etapa distinta de todas as outras fases da carreira do professor, com atributos incomparáveis. Contudo, demonstra-se como um período de considerável vulnerabilidade e de preocupação, permeada por constantes dilemas e desafios (Pessoa, 2017, p. 30).

Sobre isso, alguns autores procuraram estabelecer conexões entre as particularidades, especificidades, sobre sentimentos e sensações, desejos, angústias e anseios que, geralmente, estão presentes na vida desses jovens professores. Segundo Pessoa (2017):

Ao dar início a minha atividade profissional, experimentei dilemas estabelecidos como inerentes pelos estudiosos que tratam dessa fase do exercício no magistério, como: falta de segurança no que diz respeito ao domínio da classe; ao domínio dos assuntos a serem ministrados em sala de aula; sensação de estar sozinho e entusiasmo inicial por ter uma sala de aula e meus próprios discentes [...] Contudo, disposição, aplicação, fascínio pela docência e reflexão constante formaram as bases estruturais que me fizeram suportar o início da docência (Pessoa, 2017, p. 34).

Sinto-me confortável em utilizar essa descrição de Pessoa (2017) como exemplo para sintetizar os sentimentos que abrangem a fase inicial da docência pois, como aparecem em algumas das falas dos participantes dessa pesquisa, com um grau de confirmação dada por minha própria trajetória, são sentimentos, anseios, angústias e vontades bem semelhantes de quem está passando por esse momento tão único como o início da docência. Entretanto, é imperioso lembrar que, como destaca Pessoa (2017), estudioso da fase inicial da carreira docente de professores de Geografia,

determinadas particularidades, vivenciadas no início e nas demais fases da carreira, não só se relaciona aos anos de vida ou de experiência adquirida pelo docente, como também podem sofrer mudanças conforme as singularidades presentes nos mais

variados contextos de atuação profissional [...] O desenvolvimento da carreira do professor não acontece simplesmente no vazio, mais imerso em determinadas circunstâncias históricas, políticas, sociais, econômicas e culturais que, interligadas aos aspectos individuais e a sua história de vida, vão criando e recriando as alternativas desse desenvolvimento (Pessoa, 2017, p. 56).

Ainda que durante a formação inicial na graduação tenhamos passado pelo cumprimento dos tempos de estágios curriculares e disciplinas de prática de ensino, sabemos que há diferenças entre o momento em que somos e estamos na posição de licenciando/estagiário e o momento em que, efetivamente e finalmente, entramos em uma sala de aula, repleta de estudantes que estão esperando algo de nós. Estão esperando que sejamos professores e professoras de Geografia, esperando algo maior do que a observação e as intervenções pontuais que o estágio possibilita e demanda. De acordo com Pessoa (2017):

Ainda que essa passagem de aluno para professor já tenha começado no decurso da formação universitária, com o cumprimento dos estágios curriculares das práticas de ensino, a vinculação que os estudantes conservam com espaço da atividade profissional do professor é de caráter exógeno, posto que eles ainda não se estabeleceram, efetivamente, como docente. Só no período de sua inserção profissional no magistério é que esses novos docentes e não se confrontar com a realidade diária de uma atividade profissional na condição de professores habilitados para exercerem a função docente (Pessoa, 2017, p. 58).

Tendo isso em vista, os pré-vestibulares sociais e populares, como os estudados na presente pesquisa, podem – intencionalmente ou não - ter uma participação fundamental na formação desses jovens professores. Se, de um lado, traz a dimensão prática que pode vir a preencher lacunas de aprendizado e de construção de saberes na formação inicial, por outro lado podem associar essa formação prática à formação política ao estar em contato direto com um movimento social que busca, como objetivo central, a democratização de acesso ensino superior das classes populares. Cabe a reflexão se, mesmo não sendo seu principal foco, essas iniciativas assumem professores e professoras comprometidos com aspectos políticos intrínsecos ao campo da Educação Popular.

Assim como são espaços que permeiam minhas lembranças de primeira vez como professor em sala de aula, permeiam as lembranças de muitos companheiros de luta e profissão. Como salienta Vasconcelos (2015) e enfatizando o que venho colocando ao longo desse trabalho, os pré-vestibulares populares “são espaços que contribuem com o crescimento não só dos discentes, mas também dos docentes, pois são ambientes em cada vez mais jovens profissionais se formam, criando metodologias e práticas inovadores frente a esses dilemas e desafios” (Vasconcelos, 2015, p. 388).

Dito isso, com essa dissertação, busco contribuir para ampliar o leque de trabalhos que dão aos mestres do ofício de professor em início de carreira, o merecido destaque (Arroyo, 2013).

Apresentamos, ainda, neste subcapítulo, os critérios usados na seleção e composição do quadro de professores e professoras entrevistados, assim como os pressupostos e procedimentos metodológicos que orientam a pesquisa de campo que está na base desta investigação. Dito isso, segue um quadro sintético com os dados gerais dos entrevistados e, depois, a devida apresentação dos professores e professoras que concederam entrevistas a essa pesquisa.

Tabela 1 – Quadro com dados gerais dos entrevistados

<b>DADOS GERAIS DOS ENTREVISTADOS</b>								
	<b>IDADE</b>	<b>SEXO</b>	<b>COR/RAÇA</b>	<b>ONDE SE FORMOU?</b>	<b>ANO:</b>	<b>ONDE ATUOU?</b>	<b>ANO:</b>	<b>ONDE ATUA HOJE?</b>
<b>Professor A</b>	29 anos	M	Branco	UFRJ	2018	PVS-Cederj/Cecierj	2014	Rede Municipal de Queimados/Rede Municipal de Maricá
<b>Professor B</b>	29 anos	M	Branco	UFRJ	2018	PVS-Cederj/Cecierj	2018	Rede municipal de Magé
<b>Professor C</b>	39 anos	F	Branca	UFRJ	2017	PVS-Cederj/Cecierj	2017	Área técnica-pedagógica/formação de professores da UFRJ
<b>Professor D</b>	25 anos	M	Branco	UVA	2022	Rede Emancipa	2021	Rede Emancipa
<b>Professor E</b>	31 anos	M	Negro	UERJ	2021	Rede Emancipa	2022	Rede privada
<b>Professor F</b>	35 anos	M	Branco	UFRJ	2020	Rede Emancipa	2014	Área de Turismo (Montevideu - URU)

Fonte; A autora, 2023.

#### 3.4.1 Apresentando o professor A

Para fins de preservar a identidade dos sujeitos dessa pesquisa e, com isso, garantir que o entrevistado/entrevistada ficasse mais livre e à vontade para responder às perguntas da

entrevista, assim como tivessem a tranquilidade de dialogar de forma mais honesta possível com o entrevistador, chamaremos, como já mencionado acima, o professor que concedeu a primeira entrevista de *Professor A*.

*Professor A* tem 29 anos, é do sexo masculino e identifica-se de forma autodeclarada como uma pessoa branca. Formou-se na UFRJ, assim como o autor dessa pesquisa, no ano de 2018.

Sua trajetória em sala de aula, entretanto, começa antes da obtenção do diploma e de sua formatura no curso de Licenciatura em Geografia. Iniciou como professor de Geografia, ainda em 2014, no Pré-Vestibular Social (PVS) do CEDERJ/Cecierj. Sua primeira experiência como professor em sala de aula foi à frente de mais de 350 estudantes, distribuídos em seis turmas do polo localizado no bairro de Madureira, zona Norte da cidade do Rio de Janeiro.

Conheceu o PVS-CEDERJ/Cecierj a partir do contato com ex-alunos oriundos desse curso e se animou com a possibilidade de, um dia, mesmo antes de obter a certificação oficial, poder ter a experiência de ser professor de Geografia.

*Professor A* está há nove anos em sala de aula, ministrando aulas de Geografia. Ao longo de sua carreira passou por pré-vestibulares sociais, alguns polos do próprio PVS como: Madureira, Rocinha, Centro do Rio de Janeiro e Três Rios (este último localizado no interior do estado), por pré-vestibulares privados e comerciais localizados em diferentes localidades da cidade do Rio de Janeiro e por escolas da rede particular. Atualmente, desde 2021, é professor da rede pública de Queimados, município da região metropolitana do Rio de Janeiro, na Baixada Fluminense.

O *Professor A* concordou que a entrevista fosse feita de forma presencial. Combinamos dia e horário e, na segunda-feira, 31 de julho de 2023, no turno da tarde, a entrevista foi realizada sem grandes complicações. A gravação de áudio foi feita a partir do aplicativo de gravador do meu próprio aparelho celular e a transcrição, posteriormente realizada, a partir da ferramenta do Microsoft Word.

### 3.4.2 Apresentando o professor B

Continuando a apresentação dos professores entrevistados pela pesquisa, no dia 08 de agosto de 2023, a entrevista foi realizada por quem vamos chamar neste trabalho de Professor B.

O professor B também possui 29 anos, autodeclara-se como pessoa branca e é do sexo masculino. Formado pela Universidade Federal do Rio de Janeiro em meados de 2018 começou, nesse mesmo ano de sua formatura, a ministrar aulas de Geografia em dois pré-vestibulares: um social, o Pré-Vestibular Social (PVS) do CEDERJ e um pré-vestibular privado localizado na Zona Norte do Rio de Janeiro. Como essa pesquisa debruça sobre os pré-vestibulares sociais e populares do CEDERJ e da Rede Emancipa, as perguntas sobre o início de sua carreira foram destinadas apenas à sua experiência como professor de Geografia do PVS-CEDERJ, onde atuou por dois anos no polo de Nova Friburgo, região serrana do estado do Rio de Janeiro.

Conheceu a iniciativa por meio de seu primo, também professor do projeto. Ao indicar o processo seletivo, o primo do Professor B destacou a importância que essa experiência trouxe para sua carreira como professor – de Matemática, no caso. No momento da apresentação, então, o Professor B já dá indícios de que essa experiência no Pré-Vestibular Social do CEDERJ também teria um impacto importante na sua formação como professor de Geografia.

Seguindo no Magistério até os dias atuais, Professor B, hoje, é professor contratado do município de Magé, na Baixada Fluminense, onde atua no segmento do Ensino Fundamental II.

Assim como com o Professor A, a entrevista foi realizada sem grandes complicações e os mesmos aplicativos e programas de software foram utilizados na gravação e transcrição das falas do entrevistado.

### 3.4.3 Apresentando a professora C

Finalizando a apresentação dos professores e professoras entrevistados que tiveram sua experiência de sala de aula no PVS-CEDERJ, a Professora C é mulher, branca e tem 39 anos. Formada em Licenciatura em Geografia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) há 8 anos, foi professora do projeto em um dos polos localizados no bairro de Campo Grande, zona oeste do Rio de Janeiro.

Porém, seu primeiro contato com o Pré-Vestibular Social do CEDERJ se deu alguns anos antes, em outra posição. Antes de ser professora, esteve no polo do bairro da Penha, zona norte da cidade do Rio de Janeiro, como aluna do projeto. Foi, inclusive, como aluna do PVS/CEDERJ que a Professora C fez a opção pela Geografia e pelo Magistério. Como trabalhei

muitos anos no projeto, tive a felicidade de ver como essa trajetória é comum. Muitos alunos ingressam em faculdades de licenciatura e voltam para o projeto na posição de professor.

Seu início de trajetória foi muito marcado por experiências em pré-vestibulares sociais e populares. Além de professora de Geografia do PVS, Professora C também atuava, concomitantemente, como professora de Geografia do pré-vestibular comunitário ADEP, localizado na favela da Mangueira, zona norte do Rio de Janeiro. Ao todo, foram três anos à frente de turmas desses pré-vestibulares sociais e populares. Hoje, Professora C trabalha em um programa de formação de professores da UFRJ, na área técnico-pedagógica. Está fora da sala de aula no momento.

#### 3.4.4 Apresentando o professor D

Os professores e professoras A, B e C, apresentados acima, tiveram suas experiências de início de caminhada e luta no magistério dentro da iniciativa de Pré-Vestibular Social do CEDERJ/Cecierj. Já os professores D, E e F estiveram à frente das turmas de Geografia do pré-vestibular popular da Rede Emancipa.

O professor D é o mais jovem dos professores entrevistados, tanto de idade, quanto de tempo na Educação na função de professor. Tem 25 anos, é formado em Geografia pela Universidade Veiga de Almeida (UVA) desde o final do ano de 2022, se autodeclara como branco e do sexo masculino.

Conheceu o projeto de pré-vestibular da Rede Emancipa a partir da amizade entre sua mãe e uma das fundadoras e organizadoras do projeto no Rio de Janeiro. Sabendo que o filho da amiga estava recém-formado no curso de Geografia, ofereceu a primeira oportunidade ao Professor D de ministrar aulas para alunos e alunas de Vila Isabel, da favela do Morro dos Macacos e adjacências, no polo de Vila Isabel da Rede Emancipa.

O projeto tinha acabado de sofrer o duro golpe da pandemia e estava buscando se reerguer na volta ao presencial e o Professor D participou dessa reconstrução. A urgência por ajudar jovens estudantes das classes populares a ingressar em uma universidade, a preocupante falta de professores voluntários de Geografia no projeto, a oportunidade de participar de um projeto social e a oportunidade de ter experiência de sala de aula como professor de Geografia foram os destaques da motivação que levaram o Professor D às salas de aula de uma igreja

cedida como espaço para salas de aula da Rede Emancipa em Vila Isabel, bairro da Zona Norte da cidade do Rio de Janeiro.

Diferente dos demais professores entrevistados até então, o Professor D não possui experiências posteriores em outras redes de ensino. Continua como professor de Geografia da Rede Emancipa até os dias atuais e imagina que a experiência adquirida com essa oportunidade vai ser de grande valia para sua caminhada como professor.

#### 3.4.5 Apresentando o professor E

Seguindo com as apresentações dos entrevistados e entrevistadas na presente pesquisa, a entrevista do Professor E ocorreu no dia 16 de setembro de 2023. Consegui seu contato, assim como o contato do Professor D, por meio de uma das fundadoras do projeto. Logo de início, o Professor E destacou algo interessante em sua apresentação ao declarar que nunca tinha pensado em ser professor. Inclusive, sua vida acadêmica começa longe dos quadros-negros ou brancos, do giz ou pilot e das carteiras escolares.

Já tendo passado pelos cursos de Ciências Ambientais na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) e pelo curso de Engenharia na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), a Geografia só sorriu ao nosso entrevistado em meados dos anos 2010. Formado pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) desde 2021, professor E tem 31 anos, se autodeclara do sexo masculino e como homem negro.

Mesmo na Geografia, durante sua graduação, teve muito mais contato com as áreas de geoprocessamento e climatologia do que com as áreas que envolvem o ensino de Geografia. O “medo da precarização que sofremos, os baixos salários recebidos pelos professores que ele conhecia e a imagem de infelicidade relacionada ao meio docente” foram destacados como motivação para não querer o Magistério.

Nos últimos anos, entretanto, o ensino de Geografia chamou atenção do professor E que, após cursar uma pós-graduação do Colégio Pedro II, ter contato com outros professores e professoras de Geografia, buscou uma primeira experiência de sala de aula no pré-vestibular da Rede Emancipa. A indicação veio por meio desses outros estudantes da pós-graduação que declararam que trabalhar em um pré-vestibular popular seria “o maior laboratório para pegar o jeito”, ou seja, em outras palavras, para aprender a partir da experiência, saberes ligados ao ensino, à didática e à Geografia Escolar. Ingressou como professor de Geografia da Rede

Emancipa no início de 2023 e, hoje, já trabalha como professor de Geografia na rede privada de ensino.

A entrevista com o Professor E precisou ser feita de forma remota, por pedido do entrevistado, já que os horários de trabalho dos dois professores (entrevistador e entrevistado) não permitiam que a entrevista fosse feita de forma presencial como declaramos que gostaríamos desde o começo da pesquisa. Entretanto, acredito que isso não influenciou negativamente e a entrevista ocorreu de forma tranquila com o auxílio do aplicativo Zoom.

#### 3.4.6 Apresentando o professor F

Para finalizar as apresentações dos entrevistados dessa pesquisa, continuamos com o Professor F. Tem 35 anos e fez parte do pré-vestibular da Rede Emancipa desde a fundação do polo de Vila Isabel, em 2014. Formado em Geografia pela UFRJ em 2020, o Professor F sempre fez parte do movimento social que deu origem ao pré-vestibular popular da Rede Emancipa e destaca que “O Emancipa não se considera só um curso pré-vestibular comunitário”. A gente se considera um movimento social de Educação, que vai além da questão da sala de aula.”

Inclusive, seu trabalho na Educação começou um ano antes, fora da sala de aula. Trabalhou no SEPE (Sindicato Estadual dos Profissionais de Educação) no Rio de Janeiro. Segundo o entrevistado, ia às escolas junto com os diretores do SEPE para tentar filiar professores e professoras ao sindicato, convocar para manifestações, distribuir jornais, panfletos e materiais para os profissionais de educação e isso fez com que ele conhecesse diversas escolas públicas na cidade do Rio de Janeiro.

A militância e a oportunidade de ter experiência prática como professor em sala de aula foram as principais motivações que levaram o Professor F ao curso pré-vestibular da rede Emancipa, em 2014.

Atualmente, o Professor F não está trabalhando em sala de aula e não mora no Brasil. Está residindo em Montevideo, no Uruguai e, por esse motivo, nossa entrevista também precisou ser feita de forma remota, pelo aplicativo Zoom.

Minha opção por entrevistar o Professor F mesmo que, nesse momento ele não esteja em sala de aula, se deu porque, dentro dos professores entrevistados da Rede Emancipa, acredito que ele poderia me fornecer mais informações sobre a criação do projeto e sobre a iniciativa da Rede Emancipa de forma mais ampla.

### 3.5 Entre olhares, conversas e reflexões: as potencialidades e as limitações dos pré-vestibulares sociais e populares para a formação de professores de Geografia

Como o músico, cantor e compositor paraibano Chico César, acreditamos que “caminho se conhece andando”<sup>15</sup> e as entrevistas realizadas com os professores e professoras para a presente pesquisa mostram um pouco da importância das primeiras experiências em sala de aula para essa caminhada de jovens professores no Magistério. Esse capítulo da dissertação tem o objetivo de estabelecer o diálogo entre as falas dos entrevistados, minhas reflexões sobre temas que permeiam minhas inquietações para a pesquisa e a teoria, onde diversos autores e autoras trabalham com formação de professores, ensino de Geografia, saberes docentes e sua importância para a formação dos professores de Geografia.

Como pontua Novoa (2019):

Adquiri a consciência de que os primeiros anos como professores iniciantes ou principiantes são os mais decisivos na vida profissional docente, pois marcam, de muitas maneiras, a nossa relação com os alunos, com os colegas e com a profissão. É o tempo mais importante na nossa constituição como professores, na construção da nossa identidade profissional (Novoa, 2019, p. 199).

Pensando nisso, optei por escolher professores jovens para lembrar um pouco de suas primeiras experiências em sala de aula em pré-vestibulares populares ou sociais. Busquei professores e professoras que talvez teriam as marcas, as relações com os alunos, colegas, profissão e a construção de uma identidade profissional, ligada aos princípios da Educação Popular e permeada pelo trabalho e militância em movimentos sociais de pré-vestibulares sociais e populares. Busquei enxergar a formação docente não apenas nos moldes tradicionais, com as denominações tradicionais (formação inicial, formação continuada, entre outras). Encontrei, então, nos princípios filosóficos e políticos da Educação Popular, os pilares de um processo de formação docente contínuo e abrangente, como salienta, mais uma vez, Novoa (1999):

É impossível imaginar alguma mudança que não passe pela formação de professores. Não estou a falar de mais um ‘programa de formação’ a juntar a tantos outros que todos os dias são lançados. Quero dizer, sim, da necessidade de uma outra concepção, que situe o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores, ao longo dos diferentes ciclos da sua vida. Necessitamos construir lógicas de formação que valorizem a experiência como aluno, como aluno-mestre, como estagiário, como professor principiante, como professor titular e, até, como professor reformado. Nos

---

<sup>15</sup> Trecho retirado da canção “Deus me proteja”, interpretada pelo cantor e compositor Chico César.

últimos anos, tem-se insistido, ora na formação inicial, ora na formação continuada. Mas, tanto num caso como no outro, há tendências claras para a ‘escolarização’ e para a ‘academização’ dos programas de formação de professores. Assim sendo, e apesar da retórica do ‘professor reflexivo’, os resultados conduzirão, inevitavelmente, a uma memorização dos professores ante os grupos científicos e as instituições universitárias. [...] As abordagens autobiográficas (não apenas num sentido pessoal, mas geracional), as práticas de escrita pessoal e colectiva, o desenvolvimento de competências ‘dramáticas’ e relacionais ou o estímulo a uma atitude de investigação deveriam fazer parte de uma concepção abrangente de formação de professores (Novoa, 1999, p. 18).

Dito isso, inicio a análise das falas dos professores entrevistados, com algo que me chamou muita atenção enquanto professor que tem em sua base, os ideais e princípios da Educação Popular. Ao ser questionado sobre os saberes que apreendeu em sua prática no Pré-Vestibular Social, *Professor A* responde que:

Vamos lá, muita coisa aí eu aprendi. Coisas mais elementares que o professor tem que fazer. Preparar a aula, planejar a aula, aprendi com o PVS. Não necessariamente preparar a aula, com plano de aula e tal, mas saber seguir uma sequência, um fio de assunto, planejamento de assunto, montar uma aula em alguns minutos, meia hora, 20 minutos, 5 minutos, 1 hora, enfim, montar uma aula [...] Aprendi no PVS a fazer quadro, até hoje meu quadro é muito parecido com o que eu usava na época. No PVS, aprendi a fazer quadro, tornar o quadro algo mais simples para o aluno. Aprendi no PVS a dizer que não sei uma coisa. No início eu mentia, no início eu ficava com vergonha de dizer que eu não sei, mas no final já não, no final eu já assumia a minha “derrota” de não saber determinada coisa [...] Aprendi a lidar com aluno mais velho, sobretudo quando tava dando aula na EJA. Então, já aprendi muita coisa, cara (Professor A).

A frase grifada me inquietou. Lembrou-me Freire (1989) e nada mais justo do que iniciar a análise das entrevistas de um trabalho atravessado pelo movimento de Educação Popular com a célebre citação do autor, “Ninguém ignora tudo. Ninguém sabe tudo. Todos nós sabemos alguma coisa. Todos nós ignoramos alguma coisa” (Freire, 1989, p. 16).

Ao sairmos da universidade, é comum sentirmos que não estamos preparados para adentrar em uma sala de aula, onde dezenas de estudantes esperam que saibamos tudo sobre nossa disciplina, que saibamos responder todas as perguntas e questões que os inquietam - e, realmente, não estamos. É um receio muito comum entre jovens professores com quem converso. A Educação Popular vem para mostrar que não é possível que saibamos tudo e esse medo vai se dissolvendo ao longo da nossa prática cotidiana em sala de aula, onde vamos percebendo que, assim como Paulo Freire já indicava décadas atrás, ninguém sabe tudo, ninguém ignora tudo e, por isso, aprendemos sempre (Freire, 1989).

Para além disso, a fala do *Professor A* nos lembra que o conhecimento não está pronto, não está acabado. É o movimento, deslocamento que fazemos em nossas percepções da

realidade com base nos sentidos e na racionalidade científica. Essa mediação entre o sujeito e a realidade se faz na ação, a partir da prática e da reflexão crítica da prática.

Ao enfatizar a importância que a experiência no pré-vestibular social trouxe para a construção de uma aula, uma sequência didática, evidencia uma relação entre teoria e prática que está totalmente ligada à práxis na educação pensada por educadores como Freire (1989), Gadotti (1998), entre outros, porque é importante que tenhamos um entendimento de onde começar, onde parar, como construir uma sequência didática que possa ser trabalhada para aquele contexto de classe. Essa é uma dimensão prática, portanto imprevisível e vai variar de acordo com cada experiência, cada realidade de sala de aula que vivemos. Esta percepção que está presente na formação permanente e que precisa ser constantemente repensada, renovada, revisitada e (re)praticada.

Tenho receio que esses importantes saberes que constam no restante da resposta apresentada pelo *Professor A*, sejam confundidos com saberes tecnicistas menores e desprezados em debates acadêmicos, como um praticismo banal. Não compactuo com essa ideia e prefiro pensar que esses tipos de saberes constroem nossa profissão e são importantes para a formação docente dos jovens professores. Sobre isso, Arroyo (2013) salienta que:

Quando os mestres relatam suas lembranças, estas são tecidas de práticas. É nas práticas que se reconhecem como sujeitos, onde se refletem como um espelho. Onde reconstruem sua identidade [...] Partir das práticas cotidianas para reorientar o currículo e a escola não é propor como ideal um professor praticista, rotineiro, distanciado do conhecimento, de parâmetros mais universalistas, do avanço das ciências. Não é propor como ideal um docente que abandona o saber socialmente acumulado, para entreter-se com a troca de práticas miúdas. Não é desviar os professores de uma visão política. Há algo mais fundo a ser respeitado: a procura do reencontro do que é constitutivo de sua identidade de mestres: saber fazer educação no cotidiano, o que não pode ser confundido com rotinas. O que tem de ser politizado (Arroyo, 2013, p. 230).

A autonomia do professor para realizar seus planejamentos de aula, montagem do quadro e escolha dos assuntos e conteúdos a serem tratados em determinada aula de Geografia não podem ser confundidos com práticas rotineiras, tidas como inferiores. Ao cometermos esse erro, afastamos os professores que precisam pensar sobre essas práticas, cotidianamente, pois são partes fundamentais de seu ofício de mestre (Arroyo, 2013), da ideia de que cada etapa de seu trabalho docente tem aspectos intrinsecamente ligados à intelectualidade, aos saberes desenvolvidos na ação e à reflexão crítica.

Ao longo das entrevistas realizadas, alguns pontos foram repetidos como aspectos fundamentais das iniciativas dos pré-vestibulares sociais e populares na formação desses jovens professores. São esses pontos que tentarei abordar com mais ênfase na presente análise.

Ao serem indagados sobre como enxergavam o impacto dessas experiências em suas formações como docentes, a maior parte dos entrevistados declarou que aspectos como: inserção como professor de Geografia na sala de aula, relação entre professor-turma-aluno, troca de experiências e vivências com outros profissionais da educação, possibilidades de trabalho coletivo, saberes práticos adquiridos a partir da experimentação, autonomia docente, saberes relacionados ao conteúdo da Geografia escolar, questões vinculadas aos espaços mais amplos e plurais dos PVP's e aspectos ligados à formação política apareceram em várias falas dos professores e professoras. Não se trata de esgotar neste trabalho o debate sobre cada um dos pontos elencados acima mas, em algum momento, reflexões sobre esses temas aparecerão e serão interpretados e analisados ao longo do capítulo. Entendemos, então, que os pontos citados são de suma importância para uma gama de saberes docentes produzidos por e para os professores e professoras e que foram adquiridos a partir de suas experiências nos pré-vestibulares sociais e populares, em uma dimensão formativa que vai além dos muros da universidade.

Embora não seja um dos objetivos da minha pesquisa debruçar-se sobre a análise dos estágios supervisionados, temas sobre essa questão apareceram durante algumas entrevistas e gostaria de pontuar, sem que pareça uma generalização entre todas as grades curriculares e/ou formas de conduzir os estágios, algumas considerações. Sobre isso, *Professor F* destaca que:

Acho que a maior lacuna que tem na formação dos professores é a questão da inserção do professor em formação na sala de aula. Acho que o estágio é uma experiência legal, que me ajudou muito a perder o medo de trabalhar com crianças, porque sempre dei aula em pré-vestibular e o alunado é uma faixa etária maior e eu fiz questão de acompanhar as turmas do sétimo ano exatamente para quebrar um certo receio de trabalhar com criança, o estágio me proporcionou essa experiência. Então, foi uma experiência muito boa, mas eu acho o estágio muito limitado. Eu tenho muitas horas de Emancipa e isso não conta nada para o estágio, não faz diferença nenhuma pra universidade. O estágio é muito quadrado, exatamente o oposto que eu defendo como Educação [...] Eu fiz PIBID que, mesmo não assumindo turma, é uma experiência de sala de aula. Eu tentei aproveitar muito essa questão, para ter mais experiência de sala de aula. Porque não adianta. Você pode ficar vinte anos lendo livros, estudando sobre Educação, se você não tiver uma boa inserção nessa transição entre teoria e, de fato, questões de sala de aula, fica difícil (Professor F).

Para o *Professor F*, a oportunidade de dar aula em um pré-vestibular popular contribuiu com a experiência que o mesmo teve no estágio supervisionado da faculdade em que se formou. Acredita, inclusive, que essa experiência adquirida deveria ser melhor aproveitada na formação inicial, pois foi ali, de fato, que ocorreu sua inserção como professor em sala de aula, como um rito de passagem importante. Não só como uma espécie de ponte que liga a formação na universidade e o mercado de trabalho, mas como uma formação criada na fronteira entre

militância política e demanda por profissionalização, na fricção entre teoria e prática, entre o conhecimento formal e o conhecimento adquirido a partir da experiência na prática.

Esse início de trajetória conturbada é indicado nas pesquisas de Ludke (1996) como “choque de realidade” e esse termo é interessante para pensarmos sobre o início da carreira desses jovens professores de Geografia e da importância dada pela presente pesquisa aos pré-vestibulares sociais e populares na formação docente. De acordo com o Ludke (1996):

Em um estudo avaliativo sobre um programa experimental de licenciatura, tive ocasião de entrevistar professores recém-formados ao começarem a lecionar, e que avaliavam o curso de licenciatura que tiveram, à luz do que a literatura de língua inglesa se costuma designar como “reality choque”, ou seja, o embate sofrido pela formação recebida na universidade em confronto com a realidade encontrada nas escolas da rede. [...] Ao longo de nossas experiências de pesquisa, como foi dito, vínhamos nos deparando com aspectos relativos à formação e a prática dos professores, tangencia e questão de sua socialização profissional e de certa forma convergindo para um estudo mais sistemático dessa questão. O que fica da formação inicial recebida na escola normal ou na licenciatura? Que contribuição ou não as disciplinas desses cursos e os estágios práticos que oferecem? Que força tem os bons e os maus professores como modelos marcantes para o trabalho do futuro professor? Como fica a delicada relação entre teoria e prática na passagem do estudante pelas escolas de formação? Que sensibilidade tem mostrado a literatura específica usada nessas escolas no trato dessas questões? Estas e outras interrogações vem brotando de nossas reflexões a respeito da formação do futuro profissional de educação (Ludke, 1996, p. 7).

Ainda sobre essa importância e sua relação com o estágio supervisionado do curso de licenciatura em Geografia, *Professor E* também propõe uma reflexão sobre a liberdade e autonomia no processo de experimentação, de escolha e montagem do currículo, mesmo tratando-se de um pré-vestibular com objetivos específicos. Segue a fala do *Professor E* sobre esse ponto:

Cara, foi a base, foi o pilar. Claro, eu fiz aquelas atividades de estágio no CAP-UERJ, que já é um colégio que tem uma estrutura diferenciada, é um colégio experimental, então você consegue ver diversas formas de ser professor muito diferente ali. Os alunos também já têm uma base mais forte. Quando você chega ali no pré-vestibular popular, cara, primeiro que tem gente de todas as idades ali, tem idosos, tem uma galera de 17 anos, tem um cara de 33 que está trabalhando para caramba também e chega ali, cansadão, quase dormindo, você está vendo ali, então, pô, pra mim foi uma escola. O trabalho virou uma escola pra mim. Aprendi muito ali, muito mesmo. Tem uma coisa que é legal também, que é o fato de você poder tratar o currículo que, muitas vezes, é montado por você, com liberdade de pensar como eu acho que os alunos vão entender melhor essas questões do vestibular [...] Então eu fiz um planejamento, mais pautado no vestibular da UERJ e isso eu achei bem legal, bem rico, até porque são temas que essa galera tem mais familiaridade mesmo, pelas experiências de vida deles. Eu tive autonomia e isso foi bem interessante, diferente do que eu tenho no sistema privado agora (Professor E).

A frase destacada me chamou atenção. A importância que todos os professores entrevistados deram ao fato de saberem que estão ali, no pré-vestibular social e popular, aprendendo sempre, como em uma “escola”, é interessante de ser analisada. Diferentemente da educação formal regular, caracterizada pelo ordenamento seriado pelas condições etárias e cognitivas, no pré-vestibular popular temos uma pluralidade de sujeitos em diferentes níveis do processo de ensino-aprendizagem. Cabe a nós, professores e professoras dessas iniciativas produzirmos saberes que dêem conta de abarcar essa diversidade tão plural presente nos pré-vestibulares sociais e populares.

Essa produção de saberes só pode ser construída na prática e a partir das experiências vividas por cada professor. Sobre isso, Shulman e Shulman (2016), vão reforçar que:

A complexidade desse ensino torna seus resultados muito mais incertos e imprevisíveis do que os tipos mais estruturados de ensino direto. Por essa razão, é fundamental e necessário aprender e se adaptar a partir da experiência prática. Portanto, a análise crítica da própria prática e o exame crítico de quão bem os alunos responderam a essa prática são elementos centrais de qualquer modelo de ensino. No coração dessa aprendizagem está o processo da reflexão crítica (Shulman e Shulman, 2016, p. 129).

Uma das maiores motivações para ingressarem em um pré-vestibular popular como professores de Geografia foi ter esse primeiro contato com a prática. Essa necessidade da prática está muito ligada à aquisição de saberes da experiência e, principalmente, à aquisição de saberes ligados aos conteúdos de Geografia que devem ser trabalhados em sala de aula, categoria teórica proposta por Shulman (2005) como conhecimento pedagógico do conteúdo. Ainda sobre a especificidade da função do professor, Lopes (2010) destaca que:

a especificidade e a originalidade da função do professor residem na capacidade de transformar os conteúdos que domina em conhecimento assimilável pelos alunos. Evidenciando que a compreensão profunda dos conteúdos é um momento prévio para a atividade docente, afirma que a prova cabal de compreensão de um conteúdo é a capacidade para ensiná-lo, ou seja, e transformá-los, mediante uma ação complexa, em objeto de ensino (Lopes, 2010, p. 52).

O autor toca em um ponto fundamental que nos diferencia, como professores, da profissão de bacharel em Geografia, por exemplo. A constituição de saberes práticos ligado à recontextualização dos conteúdos e conceitos aprendidos na universidade para a sala de aula de turmas do fundamental II, Ensino Médio e iniciativas como pré-vestibulares. Mais à frente, o autor vai salientar que:

além de ser um especialista na matéria que ensina, é preciso que o professor de Geografia seja um especialista na didática desta disciplina, ou seja, que ele seja capaz de, considerando o potencial educativo da matéria que ministra, o contexto em que atua e as características dos alunos, ensinar esse conteúdo que sabe e domina. Em definitivo, é esse aspecto que distingue, sem hierarquia de importância, o geógrafo bacharel do geógrafo professor: a posse de um conhecimento para ensinar (Lopes, 2010, p. 94).

Somado a isso, Shulman e Shulman (2016) vão salientar que algumas características necessárias para um professor que está disposto a aprender a partir da própria prática e reflexão sobre essa prática. Os autores partem do pressuposto que:

um professor competente é membro de uma comunidade profissional e está preparado, disposto e capacitado para ensinar e para aprender com suas experiências práticas. Portanto, os elementos que aparecem na teoria são: Preparado (tem visão), Disposto (tem motivação), Capacitado (tanto sabendo, como sendo capaz de “fazer”), Reflexivo (aprende com a experiência) e Comunitário (agindo como membro de uma comunidade profissional). Cada uma dessas dimensões envolve aspectos do desenvolvimento pessoal/profissional e pode conectar-se com parte de um currículo de formação docente ou de formação continuada (Shulman e Shulman, 2016, p. 124).

Essa questão também aparece em falas do *Professor D*, como podemos ver a seguir,

Foi muito legal dar aula assim. Era um grupo de pessoas que queriam estar ali, sabe? Todas as pessoas que frequentavam, estavam ali por pura vontade, né? Vontade de querer estudar, de querer fazer algo. Então, as pessoas estavam sempre interessadas, sabe? Pessoas de bom grado, vão ali para aprender mesmo. Além disso, tem a própria prática docente, né? Poder fazer minha aula, ter autonomia para fazer a aula do jeito que eu quero, poder criar minhas próprias aulas, meu próprio material (Professor D).

Evitando romantizar a precarização, por vezes, a falta de recursos para materiais didáticos leva os pré-vestibulares populares a pedir que os próprios professores preparem esse material para os estudantes. Na escola pública regular, isso também é comum, visto a projeto de precarização que assola a Educação em nosso país. O que pode ser visto apenas como um empecilho no que tange aos recursos materiais, também pode exacerbar um processo formativo do professor que precisa preparar, além da aula, materiais didáticos para trabalhar com os alunos, favorecendo a formação de um professor autônomo, crítico-reflexivo e criativo quanto aos recursos utilizados. Novamente, a questão da autonomia aparece como potencialidade da formação docente vivida nos pré-vestibulares sociais e populares. Para ampliar o debate sobre a autonomia na construção das aulas, do currículo e dos materiais, recorreremos às ideias de Juliaz e Souza (2020):

Na prática docente, considerando a relação professor-aluno, a seleção de conteúdos e a concepção dos materiais didáticos, compreender os processos de aprendizagem dos

sujeitos é mister para, assim, criar condições de apropriação e transformação de conhecimentos. Significa dizer que há unidade entre atividade e teleologia, de tal modo que o trabalho docente tem sentido e significado enquanto realização humana criadora [...] devemos considerar que as atividades de ensino, formadas pelo planejamento e a seleção comprometida com o conhecimento sistematizado, são métodos proficuos para a aprendizagem, já que pressupõem a concepção de quem é o sujeito que aprende, o que aprende e o porquê aprende, onde e como aprende. Esse processo subordina o “como aprende” à realidade social dos sujeitos (Juliaz e Souza, 2020, p. 129-131).

Outro ponto de destaque nas falas dos entrevistados, versava sobre o encontro que os pré-vestibulares sociais e populares proporcionam entre professores e a troca de experiências que esses encontros geram. Geralmente, são professores em início de carreira, jovens com vontade de adquirir experiência de sala de aula, cheios de sonhos, com vontades de contribuir para uma educação melhor para as classes populares no formato do que Gallo (2002) vai chamar de “educação menor”, uma educação produzida nas trincheiras da sala de aula, em atos de rebeldia e militância.

Ao pensar sobre isso, é interessante pensar em um caráter filosófico da Educação que tem, no seu sentido mais grandioso, a busca por tornarmos melhores do que somos, equalizar todos, independente das diferenças, e que isso só pode ser feito a partir do encontro coletivo. Kohan (2020) nos ajuda a pensar sobre isso quando destaca que “a vida filosófica educa pela forma com que é vivida e não pode ter essa dimensão pela mesma forma com que é praticada. Ela precisa de outras vidas para viver a própria vida e, nesse gesto de chamar outras vidas para poder viver a própria é, ao mesmo tempo, filosófica e educacional” (p. 189).

Essa socialização entre os docentes (Ludke, 1996) e a partilha de práticas entre esses professores (Novoa, 2012) foram citadas em quase todas as entrevistas realizadas e precisam ser enfatizadas nessa pesquisa pois, como pude perceber a partir das falas dos entrevistados, foi aspecto fundamental no processo formativo proporcionado pela experiência em iniciativas de pré-vestibulares sociais e populares.

Sobre isso, começemos com a fala do *Professor B* que, embora tenha momentos de pessimismo em relação ao seu futuro na Educação, relembra momentos otimistas proporcionados pela experiência no PVS. Sobre isso, o professor destaca que:

Na escola básica, o sistema ele te amassa, né? Tu fica sem vontade de fazer nada ali. Parece que passa um rolo compressor sobre você, tu tá lá pra ganhar teu dinheiro e ir embora. No PVS você está começando, você é novo, ali você tem uma equipe jovem, ali você tem uma galera na mesma onda, tá saindo da faculdade fresco, sonhando com uma educação que a gente sai da faculdade sonhando, e aí tu vai para a realidade e realmente vai perdendo a vontade. Estou há 5 anos e eu não me vejo talvez mais 5 anos não, tá ligado? Parece que tu vai sendo amassado mesmo, tirando o teu brilho. No PVS esse brilho ainda estava ali a chama estava acesa, hoje em dia é um isqueiro

e aquela época era uma labareda. Tu conseguia ter esse tesão pedagógico. Tinha uma galera junto, nessa mesma onda, que ficava horas durante o dia junto e a maioria das horas sem fazer nada, porque eu ia pra lá pra dar 4 tempos de aula então, olha só, 50 minutos cada aula e não dava 4 horas de trabalho. O que eu fazia? Eu ficava horas conversando com essa galera e a gente ficava trocando ideia. Estava ali parado, sem fazer nada na sala dos professores, lendo a apostila, aí o cara está aqui na tua frente ‘vai lá e dá pra fazer isso, eu sei que vamos fazer agora, vamos dar essa pra gastada numa sala de aula’. Isso funciona porque, no PVS, tu não sente que o rolo compressor passou em cima de tu (Professor B).

Embora a fala direcione-se, em um primeiro momento, a um olhar pessimista em relação à educação básica regular, acho interessante analisar como o *Professor B* relembra seus momentos iniciais da carreira no PVS, enfatizando como as trocas com os demais professores eram estimulantes e produtivas do ponto de vista do processo formativo. Sobre isso, Novoa (2012) crê na “ideia da escola como lugar da formação de professores, como o espaço da análise partilhada das práticas” (Novoa, 2012, p. 16). Em outro texto, o autor salienta a importância do que chama de “(auto)formação participada”, termo interessante para pensarmos nos pré-vestibulares sociais e populares como espaços formativos em potencial.

Essa questão também é expressiva na fala do *Professor A*, como a que segue:

Porque aí tu vê, inclusive, caminhos, né? Tipo, tu dá aula com um professor substituto do iff do interior e descobre que dá pra dar aula no IFF no interior e não ter que morar no interior, tu dá aula com o professor da prefeitura do Rio, que supostamente ganha bem, mas aí tu descobre que o cara trabalha de 7 da manhã às 4 da tarde, de segunda a sexta-feira e talvez não valha a pena psicologicamente falando, você dá aula com professor do Estado, você dá aula com professor de prefeituras, dá aula com professor desempregado, dá aula com engenheiro, você dá aula com químico, você dá aula com um monte de gente que tem várias experiências. Para mim, que tava começando, formou vários nortes do que eu queria como professor, de onde eu queria estabelecer minha carreira. Tanto que eu nunca quis ser professor de escola particular. Nunca quis. Tive que ser para sobreviver por um tempo, mas assim que eu pude não ser mais, não o sou. Então você vai vendo os caminhos. Troquei muito com muito professor, dei aula com muito professor e vi como é que eu queria estruturar minha carreira. [...] Na escola básica só vê alguém no momento da entrada quando você chega ali e já está muito cansado. O PVS, como tem uma galera mais nova e a aula não é tão desgastante assim, tem “janelas”, tem uma cerveja depois, né, porque é sábado... Então, o PVS tem uma coisa de você trocar mesmo. Tem uma unidade. São poucos professores, uma equipe. Você tem um sentimento de equipe. Na escola é cada um por si e Deus por todos, porque tá todo mundo dentro daquele caos, daquele caldo e aí é um recreio ou outro, mas você está calado aí você não aguenta mais falar, enfim... Então, você troca muito, muito mais no PVS do que qualquer outro lugar que eu já tenha trabalhado (Professor A).

Alguns trechos dessa fala do *Professor A* são interessantes de serem destacados para uma interpretação e análise mais minuciosa. Por exemplo, quando o professor cita a possibilidade de trabalhar com outros profissionais, como engenheiros que dão aula de física ou matemática em pré-vestibulares populares. Sem um juízo de valor negativo sobre como essa questão pode vir a precarizar a profissão de professor, mas pensando no potencial de troca entre

diferentes especialidades que esse contato pode proporcionar, trago as considerações de Silva (2014):

Levando em conta necessidade de fundamentos que o professor precisa podemos preencher uma possível lacuna no que tange à formação de um repertório mínimo que auxilia o professor de Geografia em formação e em serviço a dialogar com as coisas do mundo e assim a usar e planejar outras formas de construção do conhecimento vale ressaltar que essas considerações buscam de alguma maneira o diálogo entre os diferentes saberes que se articulam na forma de disciplinas. O que se busca é a possibilidade de conexões entre os conhecimentos. Demonstrar que as diferentes disciplinas que compõem o currículo tratam do mesmo mundo em seus diversos aspectos e, portanto, por meio de seus suportes analíticos que se apresentam como ferramentas para se pensar em vivências (Silva, 2014, p. 225).

Outro aspecto interessante que chamou minha atenção foi sobre a potencialidade que os pré-vestibulares sociais e populares trazem para o convívio entre professores jovens e mais experientes. Com isso, a formação docente ganha uma nova dimensão.

A formação docente no pré-vestibular social e popular pode cumprir uma função de trazer ao educador os princípios norteadores da prática política e pedagógica que quer adotar, fazendo com que a experiência formativa seja paradigmática. Ela funda um sujeito educador rompendo, inclusive, com uma questão muito evocada por professores e professoras do ensino básico que é a problemática do “trabalho solitário”.

É comum que, em pré-vestibulares sociais e populares, esse “sentimento de equipe” que também aparece na fala do *Professor A* ganhe um aspecto de trabalho coletivo e colaborativo, formando um professor que entende a necessidade e as potencialidades de trabalhar em equipe para uma aprendizagem significativa como reforça Shulman e Shulman (2016):

Em conclusão, no nosso trabalho, a análise da aprendizagem do professor foi da preocupação com a aprendizagem individual de cada professor para uma concepção de professores aprendendo e se desenvolvendo dentro de um contexto mais abrangente, ou seja, comunidade, instituição, organização política e profissão. Isso, por sua vez, lançou as fundações para um pensamento mais recente sobre os objetivos da aprendizagem de forma geral, para os alunos em diversos contextos e também para os que estão aprendendo uma profissão (Shulman e Shulman, 2016, p. 135).

Para finalizar a análise sobre a fala do *Professor A*, recorreremos novamente a Novoa (2012) para pensar sobre esses espaços de formação. Ao permitirem que professores troquem experiências e vivências, que não se resumem ao tempo e espaço restrito da atividade pedagógica, como salientado pelo *Professor A* ao falar em “cervejas depois da aula” como momentos importantes de troca e contribuição para a formação mútua, essas iniciativas atuam

de forma incisiva na formação docente desses professores e professoras. Sobre isso, Novoa (2012) lembra que:

é importante a criação de redes de (auto)formação participada, que permitam compreender a globalidade do sujeito, assumindo a formação como um processo interativo e dinâmico. A troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando. O diálogo entre os professores é fundamental para consolidar saberes emergentes da prática profissional. Mas a criação de redes colectivas de trabalho constitui, também, um fator decisivo de socialização profissional e de afirmação de valores próprios da profissão docente. O desenvolvimento de uma nova cultura profissional dos professores passa pela produção de saberes e de valores que deem corpo a um exercício autônomo da profissão docente. A organização das escolas parece desencorajar um conhecimento profissional partilhado dos professores, dificultando o investimento das experiências significativas nos percursos de formação e a sua formulação teórica (Novoa, 2012, p. 15).

Ainda sobre esse debate, o estágio supervisionado, que traria essa dimensão formativa na troca entre o professor da escola (professor formador) e o estagiário/licenciando (professor em formação) possui um curto tempo de duração, como nos lembra Pimentel e Pontuschka (2015). De acordo com as autoras, “o tempo de permanência do aluno da licenciatura em campo de estágio é relativamente curto, se comparado com as atividades das quais ele participa na instituição de formação, durante seu período acadêmico” (p. 50).

Nossa defesa é que os pré-vestibulares populares e sociais possuem uma função na (auto)formação partilhada (Novoa, 2012) desses jovens professores, a partir da troca de experiências que não diminuem – nem anulam – a importância do estágio supervisionado. Ao contrário, podem somar e potencializar o processo formativo nos moldes defendidos pelas autoras, como mais um espaço de caráter formativo de aquisição de saberes docentes proporcionados pela prática, como salientam Pimentel e Pontuschka (2015):

A maior contribuição que almejamos está em rever e procurações que propiciem o desenvolvimento de uma formação profissional consistente, ampla e autônoma dos alunos [...] Temos por pressuposto que o professor da educação básica que atua como supervisor de estágio é um formador de professores, já que transmite saberes profissionais constituídos em decorrência de experiências individuais e coletivas, em contextos sociais, institucionais e técnico pedagógicos, consolidados no exercício profissional [...] Esses saberes possibilitam aos alunos e estagiários a reflexividade da ação docente e das práticas escolares por meio do diálogo com e na realidade profissional (Pimentel e Pontuschka, 2015, p. 62).

Essa relação entre estágio supervisionado e as experiências obtidas na prática em iniciativas de pré-vestibular popular também aparece na fala do *Professor F*

Porque ajudou a preencher a lacuna que eu falei lá atrás, que é a maior falha da formação, que é a questão da inserção em sala de aula. Diferente daquele negócio

quadrado do estágio. É uma experiência que complementa a experiência do estágio, que é muita rica (Professor F).

A aquisição de saberes da prática docente também é potencializada na troca entre os professores, proporcionada, por sua vez, pelos encontros entre iguais nas iniciativas analisadas aqui nessa presente pesquisa. Somando às análises teóricas anteriores, Kaercher e Menezes (2015) complementam o debate salientando que:

Com o intento de analisar estes saberes articulando-os com a prática docente, Tardif (2014) discorre acerca de uma epistemologia da prática profissional. Esta epistemologia considera a prática como um local de produção e transformação de saberes por apresentar determinadas condições e fatores que não são proporcionados na formação teórica realizada na universidade, por exemplo. Assim, busca-se desvendar o conjunto de conhecimentos que são mobilizados pelos educadores em sua atividade, qual a natureza desses saberes, como são utilizados na prática e de que maneira interferem na constituição da identidade docente. A epistemologia da prática valoriza a prática profissional como um momento em que o educador constroi conhecimento a partir da análise e reflexão desta. Diz respeito a um conhecimento produzido na ação e sobre a ação. Desse modo, não a precede, mas é elaborado durante seu fazer pedagógico (Kaercher e Menezes, 2015, p. 49).

É salutar entender a importância das trocas, da vivência, da experiência, do compartilhamento para uma visão ampliada da formação docente aqui proposta. Mas já que escolhemos como base teórica, apesar de utilizar autores e autoras de diversas linhas de pensamento, a Educação Popular e as ideias de Paulo Freire. Para o Professor E isso também apareceu com significativa importância, como destaca na fala a seguir:

Nessas trocas, muitas vezes eu via o que eu não queria ser, o que eu não queria para mim. Por outras vezes, via o que eu queria. Cara, tem uma coisa que eu ouvia e pensava “pô esse professor tem um pensamento muito legal, como ele construiu a disciplina dele, como ele constroi as relações dele em sala de aula, com os alunos. Isso era muito legal (Professor E).

Pensando nisso e dialogando com a Educação Popular, GADDOTI (2011) salienta que “Paulo Freire insistia que a escola transformadora era a escola de companheirismo, por isso sua pedagogia é uma pedagogia do diálogo, das trocas, do encontro, das redes solidárias.” (p. 110). A importância dessas falas dos entrevistados e da ênfase que eles deram a essa dimensão formativa a partir do compartilhamento e das trocas entre professores para ampliarmos a visão tecnicista de formação docente individualizada e solitária, já seria tema de intenso debate acerca das possibilidades e potencialidades de espaços formativos diversos como as iniciativas de pré-vestibulares sociais e populares como exemplo. Freitas e Machado (2010) também destacam essa preocupação da Educação Popular com o diálogo de saberes que se realiza como práxis:

Aprender na partilha da experiência é, pois, um princípio estruturante da Educação Popular e se realiza como práxis que nos convida ao diálogo de saberes, mediante a qual, os sujeitos tanto se autorizam a dizer a sua palavra quanto se dispõem à escuta da palavra do outro (Freitas e Machado, 2010, p. 137).

Outro ponto destacado por alguns professores nas entrevistas e que penso ser de suma importância para o nosso trabalho foi a experiência adquirida na relação com os estudantes, com as turmas e com a pluralidade em diversos aspectos dos estudantes que estão no pré-vestibular popular ou social. *O Professor F* destaca seu nervosismo no primeiro dia de aula diante de uma turma de estudantes:

Eu fiquei muito nervoso no dia. Pra gente fundar o cursinho, a gente panfletou na porta das escolas ali na Tijuca, Vila Isabel. No primeiro ano ele foi no Andaraí e a gente panfletou muito na porta das escolas públicas por ali. Isso atraiu muito aluno do Pedro II [...] Eu via os alunos com a camisa do Pedro II e pensava: ‘cara, esses garotos vão me engolir aqui’ (risos) [...] Eu fiquei realmente nervoso, intimidado. Eu fiquei nervoso para escrever meu nome no quadro [...] Depois que eu comecei a escrever a aula fluiu e os alunos disseram que gostaram e tal (Professor F).

É interessante analisar essa fala do *Professor F* à luz do significado “ao pé da letra” da palavra experiência. De acordo com Larrosa (2002), experiência tem a ver com “encontro”, “perigo” e “travessia”, como o autor destaca no trecho a seguir:

A palavra experiência vem do latim *experiri*, provar (experimental). A experiência é em primeiro lugar um encontro ou uma relação com algo que se experimenta, que se prova. O radical é *periri*, que se encontra também em *periculum*, perigo. A raiz indo-europeia é *per*, com a qual se relaciona antes de tudo a ideia de travessia, e secundariamente a ideia de prova. Em grego há numerosos derivados dessa raiz que marcam a travessia, o percorrido, a passagem: *peirô*, atravessar; *pera*, mais além; *peraô*, passar através, *perainô*, ir até o fim; *peras*, limite (Larrosa, 2002, p. 27).

A experiência vivida pelo *Professor F* que, acredito, possui traços semelhantes àquela vivida por todos e todas que já entraram em uma sala de aula pela primeira vez na vida, começa com o encontro com a turma e a sensação de perigo que leva o professor a sentir medo. No fim da fala, ele destaca que “a aula fluiu e os alunos disseram que gostaram”, ou seja, a travessia foi realizada e a experiência significativa.

A pluralidade de estudantes nos pré-vestibulares sociais e populares também apareceram nas entrevistas como um dos aspectos que a experiência na relação com os alunos foi um saber adquirido pelos professores em decorrência de sua atuação nos movimentos sociais de pré-vestibulares sociais e populares. De acordo com o *Professor A*:

às vezes, dentro da própria sala de aula, tinha turma que você dava aula para um aluno de 70 anos e um jovem de 40. Aí, entre o jovem de 40 e o jovem de 70, já tem uma parada intergeracional entre eles muito forte... e você no meio dessa parada. Po, aí, quando eu fui dar aula na EJA na prefeitura de Queimados, isso me deu uma segurança grande, de conseguir trabalhar com o pessoal mais idoso... e é massa. Eu me amarro. [...] Pluralidade de faixa etária, pluralidade de concepção ideológica, pluralidade de local de moradia. Quando trabalhava no Centro tinha aluno da baixada, do centro, da zona sul, do Pedro II, que terminou o ensino médio há 30 anos, que terminou o ensino médio ano passado, era muito aluno diferente (Professor A).

Lidar com essa pluralidade não é fácil. Embora o pré-vestibular popular e social, como movimento social, tenha um papel mais amplo de luta por uma transformação da sociedade, a curto prazo aqueles estudantes enfrentarão uma prova de vestibular conteudista e esse conteúdo precisa chegar a todos durante as aulas. Esse saber desenvolvido pelos professores para lidar com essa questão vai muito além da transmissão fria dos conteúdos. De acordo com Sacramento (2015):

A construção do conhecimento escolar tem como um dos pilares fundamentais a mediação entre professor-aluno, saber, fomentando a práxis e conhecimentos específicos e cotidianos para apreensão dos conteúdos e conceitos necessários à compreensão de sua vivência [...] Construir meios no desenvolvimento de uma relação ímpar com os alunos, envolvendo não só a disciplina escolar, mas tudo aquilo que promova certa aprendizagem (Sacramento, 2015, p. 11).

A heterogeneidade das turmas também aparece como desafio para a *Professora C* que destaca como um dos principais saberes desenvolvidos em decorrência da sua atuação no PVS a relação com os alunos, com as turmas e com a heterogeneidade delas. De acordo com a professora:

Relação com os alunos, isso é bem claro. Relação com grupos muito heterogêneos, cada turma é uma. Aquela relação termômetro, né? De como você vai lidar com um indivíduo, com uma turma toda [...] Pensar formas de entender como aquela turma estava assimilando aquilo, isso foi muito difícil pra mim, inclusive (Professora C).

Essa questão é destacada por Tardiff (2000) sobre os saberes docentes adquiridos na prática. Segundo o autor:

Em primeiro lugar, os seres humanos têm a particularidade de existirem como indivíduos. Mesmo que pertençam a grupos, coletividades, eles existem primeiro por si mesmos como indivíduos. Esse fenômeno da individualidade está no cerne do trabalho dos professores, pois, embora eles trabalhem com grupos de alunos, devem atingir os indivíduos que os compõem, pois são os indivíduos que aprendem. Do ponto de vista epistemológico, essa situação é muito interessante. É ela que orienta a existência, no professor, de uma disposição para conhecer e para compreender os alunos em suas particularidades individuais e situacionais, bem como em sua evolução a médio prazo no contexto da sala de aula (Tardiff, 2000, p. 17).

Assim como plurais, os pré-vestibulares sociais e populares também são espaços mais livres, costumando serem menos engessados que os espaços da educação formal regular. Essa dinâmica própria dos pré-vestibulares tem um grande potencial para gerar um alargamento da ideia de formação docente, impactando a formação dos professores de Geografia de forma significativa. Um exemplo citado pelos professores que trabalharam no PVS foram as chamadas OAE's (Orientações Acadêmicas Especiais) que ocorrem nos polos uma vez por mês. São grandes debates, com temas propostos pela Coordenação do projeto, com a participação de todos os professores, de todas as disciplinas e todos os estudantes. Sobre isso, o Professor B conta que:

No PVS, tinha tipo um grupo de estudo, a orientação acadêmica especial. Todos os alunos juntos e aí, simplesmente, chegava lá e falava assim: “pichação é arte?”. Aí eu me via ali na frente, tendo que debater se pichação era arte, e aí era maneiro e era no “improviso purinho”. Tinham vários temas, a gente trabalhou vários temas muito maneiros, e aí eu lembro que teve um desses temas. Me lembro desse da “pichação”, que era sobre arte, na verdade, né? Aí uma das professoras começou a falar sobre arte e começou a falar de Monet, falar de sei lá, vários pintores europeus ... Aí eu falei: “tá, galera, então, já falamos desse tipo de arte aí, né? De Monet e tal, mas vamos pensar mais no nosso dia a dia. Vamos falar de arte, vamos falar sobre samba, vamos falar sobre pichação e do nada que comecei a falar sobre. Do Nada alguém falou sobre pichação e eu comecei a falar sobre pichação durante uns 30 minutos sem parar e aí a redação do Enem daquele ano caiu sobre alguma coisa que passava por essa discussão (Professor B).

Os conteúdos presentes nas provas do ENEM vêm se tornando, cada vez mais, inter e transdisciplinares. Essa dinâmica da Orientação Acadêmica Especial era uma boa forma de fazer com que debates que poderiam aparecer nas provas e não são tão trabalhados nos 50 minutos das aulas de Geografia, pudessem vir à tona e ter contribuições de diversas disciplinas. Além da importância para os alunos, considero um importante aspecto para a formação do professor de Geografia, uma vez que possibilita o alargamento dos conteúdos disciplinares e, segundo Arroyo (2013), o alargamento da nossa “autoimagem” como professor. De acordo com o autor:

nossa autoimagem está colada aos conteúdos do nosso magistério. Essa imagem será mais fechada se os conteúdos se fecham, será mais aberta se os conteúdos se abrem [...] A questão não é secundarizar o conhecimento socialmente construído, mas incorporar dimensões perdidas, visões alargadas, sensibilidades novas para dimensões do humano secundarizadas. [...] dizer que esse alargamento do educativo e do conhecimento secundariza os conteúdos escolares é no mínimo uma justificativa cômoda de quem prefere continuar tranquilo entre as grades curriculares e não percebeu que essas velhas enferrujadas grades já foram derrubadas na pesquisa e na produção do conhecimento. A tensão é mais de funda, não estão empobrecendo os conteúdos de sua docência. Estão incorporando novos, entendendo melhor os conteúdos fazem parte da docência (Arroyo, 2013, p. 72).

Ao trabalhar conteúdos de Arte, relacionando com o polêmico debate sobre as pichações no ambiente urbano, o *Professor B* contribui para um alargamento do conhecimento dos alunos e, ao mesmo tempo, segundo Arroyo (2013) para incorporar novas dimensões, novos conteúdos em nossa disciplina, ampliando a ideia de currículo.

O *Professor A* também destacou a importância dos moldes do debate, até mais do que a questão do conteúdo a ser trabalhado na dinâmica mensal. Para o Professor A:

Na Orientação Acadêmica todos os professores falavam, todos alunos falavam. Os professores discordavam entre si e estava todo mundo ali aprendendo e se aquilo ia cair na prova era secundário. Meio secundário, mas não era tão secundário porque você aprendia a argumentar, a discordar. Acho que era secundário o tema, mas a coisa em si era, principalmente para redação. Você aprendia a concordar, discordar, argumentar, colocar seu ponto de vista. Era massa, assim, você via os professores fazendo isso entre eles, discordando, discutindo, de uma forma maneira, que é um exercício. (Professor A).

Continuando a análise à luz das ideias de Castellar (2015):

Durante muito tempo, e até hoje, o professor foi o encarregado de transmitir o conhecimento, e o aluno, de recebê-lo. Mas, atualmente, a tendência é a modificação da relação entre o professor e o conhecimento e entre este e a aprendizagem. Vivemos um momento de repensar a educação à luz de uma rica discussão, em que se procura entender o processo de construção do conhecimento, que acaba por interferir em um outro tipo de relação, ou seja, a relação entre professor e aluno (Castellar, 2015, p. 52).

A mudança dos espaços e objetivos dos pré-vestibulares populares e sociais, que pode ser vista como uma limitação em alguns aspectos, como será descrita mais à frente nessa pesquisa, também pode ser observada por outro ângulo. O momento da Orientação Acadêmica Especial, como destacado pelo *Professor A*, era um momento em que todos tinham voz, todos eram ouvidos, todos podiam se posicionar e contribuir com o debate.

A importância dessa outra dimensão de relação entre papel do professor e papel do aluno pode ter impacto significativo para a formação de um professor de Geografia mais atento aos anseios de voz dos estudantes e mais democrático na lida com as questões dos debates em sala de aula.

Outro aspecto citado pelos professores entrevistados faz referência à formação docente, mas ultrapassa a questão prática. Nessa pesquisa, chamaremos de formação política, aquele tipo de formação que Gadotti (2011) associa diretamente à nossa profissão, por estar ligada à emancipação das pessoas e, principalmente, no caso dos pré-vestibulares sociais e populares, das classes populares. Como nos lembra o autor:

pensando numa “civilização do oprimido”, como costuma nos dizer o professor José Eustáquio Romão, esse profissional pode ter, por essa característica, um potencial revolucionário que outras profissões não têm, já que é uma profissão voltada para a emancipação das pessoas. A mudança vem “dos de baixo”, como sustentava Florestan Fernandes. Os “de baixo” só têm a ganhar com a transformação. Por isso, têm uma grande capacidade para gestar a transformação (Gadotti, 2011, p. 33).

Sobre isso, uma das perguntas da entrevista versava sobre como os professores e professoras encaravam o impacto da experiência que tiveram em seus respectivos pré-vestibulares quanto à formação política ou entendimento do trabalho político exercido pelo professor de Geografia naquelas circunstâncias. Começamos a análise desse ponto com a fala do *Professor F* ao salientar que:

Eu não vejo isso simplesmente como um ganha pão, como uma relação de meu sustento dentro do sistema capitalista. Eu vejo isso como um projeto de transformação da sociedade, entendeu? É o meu objetivo final. Claro que a gente precisa dar aula por dinheiro e tal, se não a gente também não sobrevive, mas é muito além disso (Professor F).

O entendimento de que seu objetivo ali era maior do que ajudar na aprovação de seus alunos nas provas de vestibular pode ajudar a formar um professor comprometido com essa transformação da sociedade como um todo. Como nos lembra Gutierrez (1988), “a educação deve preparar os homens para tipos de sociedade que ainda não existem.” (p. 66). A utopia transformadora a partir da práxis nos remete também à ideia de “intelectual orgânico” de Gramsci e sua relação com o “educador popular” de Paulo Freire que está na base da identidade docente criada pelo *Professor F* em sua fala. Sobre isso, recorremos à Amaro (2021):

o “intelectual orgânico” de Gramsci assume no contexto brasileiro a alcunha de “educador popular”. [...] A educação era encarada tanto por Gramsci, quanto por Paulo Freire como uma ferramenta essencial para conscientização e emancipação de camadas populares da sociedade [...] Tanto o sociólogo italiano, quanto o educador brasileiro defendem a relevância da participação das camadas populares da sociedade nos processos políticos de tomadas de decisão [...] As confluências entre o pensamento de Freire e Gramsci se relacionam na medida em que apontam para o caráter potencialmente libertador da educação. [...] O educador para a liberdade deve trazer à sua prática a essência do “intelectual orgânico” e do “educador popular” (Amaro, 2021, p. 672).

Outros professores entrevistados também salientaram essa questão em suas respostas. Segue dois trechos das entrevistas dos *professores D e E*:

Serviu muito para fortificar o meu posicionamento, né? Fortificar aquilo que eu acredito, o que eu acho que é certo, o que eu acho que não é certo, o que eu acho que

tem que gastar dinheiro, o que eu não acho que tenha que gastar dinheiro. A educação no Brasil está cada vez levando mais golpes, né? (Professor D).

nesse contexto de política eu já tenho muita influência familiar desde pequeno meu pai já teve cargos dentro de partidos no caso do PDT mesas diretoras essas coisas mas muita foi ele quem performa isso foi elenco nada tal eu quero uma forma assim é um ideal que acabou sendo passado de pai para filho mesmo nessas situações (Professor E).

Para orientar nossa análise sobre esse tema, penso que ninguém melhor que Florestan Fernandes. O autor vai nos lembrar que:

O educador tem uma liberdade muito grande. Pode identificar-se com uma classe ou com outra, pode identificar-se com a classe dominante, com as classes intermediárias ou com as classes subalternas. É claro que o educador, tendo liberdade de escolha, pode ter uma ampla margem de atuação política na sociedade [...] é possível conjugar a consciência pedagógica dos problemas da sociedade a uma nova forma de ação prática. É isto que garante a transformação substantiva (Fernandes, 2019, p. 35).

Em uma explanação mais concreta sobre o assunto, *Professor A* lembra dessa questão ser intrinsecamente ligada ao nosso trabalho. É impossível se desvencilhar, por mais que o professor ou a professora queira e tente. Está no cerne da nossa profissão e, por vezes, essas primeiras experiências de sala de aula estão em contato com as classes populares nos abrem os olhos para essas questões mais rapidamente.

Sobre isso, mais um trecho da entrevista do *Professor A* para exemplificar o que estamos tratando:

Eu me via fazendo um trabalho político. Me via num papel de importância, sem querer ser salvador de ninguém, nem Madre Teresa e nem me jogar no front de mártir mas, assim, me vi tendo que, muitas vezes, fazer um trabalho de resgate com alunos desmotivados ou com alguma situação de envolvimento com tráfico. Tive no PVS, com algum nível, por mais que eu não quisesse e, pegando a pergunta anterior, por mais que eu quisesse me esquivar das questões sociais - e eu queria em algum sentido - eu acho que isso, como professor, é impossível. Então tem um papel político que é intrínseco ao trabalho do professor (Professor A).

Seguimos com as ideias de Fernandes (2019) para nos ajudar a entender essa questão. Segundo o autor, “o educador precisa aprender Biologia Educacional, Psicologia Social, Sociologia Educacional, Didática, mas não tem nenhuma disciplina que diga respeito à capacitação política do professor, para enfrentar e compreender os seus papéis. O professor, quanto mais inocente sobre estas coisas, mais acomodável e acomodado” (p. 20). Mais à frente em seu texto, Fernandes (2019) continua a explanação salientando que:

Num país como o Brasil, pela própria natureza da situação, os educadores, mais até que os políticos, são pessoas que convivem com os problemas essenciais da sociedade ao nível político. [...] O professor foi rebaixado no seu nível social e respondeu a isso positivamente. Ao invés de se considerar degradado, procurou naquele ser humano, que antes não compreendia, um igual, que apenas está em condições piores e que ele procura ajudar em termos de cooperação social. A amplitude desta ação é muito mais assistencial do que qualitativamente política, mas já é um posicionamento, já é uma ruptura, uma vitória da percepção que o elemento humano que vai para a escola realmente precisa ser aí compreendido e transformado, dentro dos limites possíveis.” [...] é possível arrolar vários problemas e temas que mostram a necessidade de o professor, no seu cotidiano, ter uma consciência política aguda e aguçada, firma e exemplar. Não que ele deva se tornar um Quixote ou um espadachim. Mas ele precisa ter instrumentos intelectuais para ser críticos diante desta realidade e para, nessa realidade, desenvolver uma nova prática, que vá além da escola” (Fernandes, 2019, p. 30).

Acreditamos que o contato, ainda que durante a formação inicial desses professores, com iniciativas que tem em seu objetivo inicial a aprovação no vestibular e a democratização do acesso à universidade para a população negra, periférica e de baixa renda mas que, possuem como objetivo final a transformação da sociedade de forma mais ampla, pode ter influenciado e impactado significativamente na formação política desses professores e na construção de uma identidade docente, nos moldes descritos em explicações anteriores nessa pesquisa, identificada com a Educação Popular e a figura dos educadores populares.

Até o momento, passamos por diversos aspectos referentes aos saberes pedagógicos (Tardiff, 2000) obtidos pelos professores de Geografia em suas experiências iniciais na profissão nas iniciativas pesquisadas. O leitor e a leitora já devem estar se perguntando se não houve nenhuma contribuição relacionada ao conteúdo da Geografia Escolar e é o que vamos tentar analisar nesse momento. Outro ponto fundamental da entrevista visava entender como essa primeira experiência pode ter promovido um leque de saberes também relacionado ao conteúdo de nossa disciplina e, segundo a resposta dos professores entrevistados, parece que sim.

Para o *Professor B*, inclusive, sua experiência inicial no PVS/CEDERJ teve grande impacto na sua formação por precisar restabelecer uma conexão com o conteúdo de Geografia Escolar. Segundo ele:

Com certeza, é conteúdo, né, mano? Conteúdo escolar de Geografia, vamos dizer assim. Porque na UFRJ, a gente está preocupado em entender a dinâmica do espaço, enfim, em como ele se transforma. Quando chega na escola, tu está apresentando o continente europeu, né? Está apresentando a sub-região do continente asiático e tal. É muito discrepante, muito diferente da Geografia trabalhada na UFRJ com a Geografia trabalhada numa escola. Quanto a gente sai da graduação, a gente tá doido para refletir sobre o espaço e chega lá e tem que dar aula de “Guerra Fria”, por exemplo. É lógico que dá pra fazer várias reflexões maneiras sobre o espaço dando aula de guerra fria, mas só tu tem que saber o nome dos caras, tem que saber a cronologia dos grandes marcos que aconteceram, tem que estudar. Tem que voltar a aprender o que tu

aprendeu no ensino médio. Eu lembro basicamente isso que eu lia as coisas lembrando o ensino médio, lembrando do meu professor do ensino médio e muitas vezes pensava na aula que eu ia dar da forma que aquele cara que me deu aula de Geografia praticamente a minha vida inteira dava. Montava pegando os principais pontos dele, pegava, destacava, enfim... Eu acho que a graduação ela não te ensina a dar aula né? A graduação realmente te ensina a pensar os espaços, a pensar a Geografia, o que é muito bom, porque quando você vai dar aula você consegue usar esse método, você consegue montar tua aula refletindo sobre o espaço geográfico, mas a graduação não bate em cima de tema nenhum (Professor B).

Sobre essa questão, Kaercher e Menezes (2015) nos ajudam a elucidar algumas contradições existentes na nossa formação inicial que poderiam ser observadas com mais cuidado pelas instituições formadoras. De acordo com eles:

Uma das maiores dificuldades dos licenciandos é saber como ensinar na escola os conhecimentos que foram trabalhados na universidade. O caminho existente entre o saber científico e o saber escolar constitui um grande problema. Isso ocorre devido à composição da grade curricular das licenciaturas em Geografia, a qual é formada por disciplinas específicas e disciplinas pedagógicas, acarretando uma divisão entre Geografia e Educação. Esta desarticulação dificulta a reflexão concernente ao ensino de Geografia. Nesse sentido, torna-se imprescindível que os princípios didático-pedagógicos sejam incorporados às disciplinas específicas. Ou seja, a preocupação com o ensino não deve restringir-se somente às disciplinas pedagógicas, mas também deve estar presente nas disciplinas de Geografia Urbana, Geomorfologia, Geografia da População, Geografia Agrária e demais disciplinas específicas que compõem o currículo. [...] na grande maioria dos cursos de formação de professores, o momento da prática é destinado ao final, somente com a realização do estágio obrigatório. Dessa forma, o futuro professor tem pouco contato com a instituição educativa e sua prática fica limitada a um curto espaço de tempo. Posteriormente, é comum que tenha um choque ao iniciar sua prática profissional em função de ter vivenciado poucas experiências na realidade concreta durante sua formação inicial” (Kaercher e Menezes, 2015, p. 56).

Talvez, essa desarticulação entre as disciplinas específicas da faculdade de Geografia e as disciplinas de Educação<sup>16</sup> interfiram na forma como os jovens professores se sentem perdidos em suas primeiras experiências em sala de aula, pensando, muitas vezes que, a Geografia apreendida na universidade é completamente diferente da Geografia que ele precisa ensinar na escola ou no pré-vestibular social.

Dinâmica essa que aparece de forma diferente na fala do *Professor E*, como podemos ver a seguir:

Muita gente nega que a Academia dialoga com a escola mas, pra mim, não. Pra mim dialoga muito, cara. Dialoga muito, muito, muito, muito, está sempre dialogando. Só

<sup>16</sup> É importante salientar que nem todos os cursos de Licenciatura em Geografia possuem a mesma grade curricular. Não tenho a intenção, com isso, de generalizar os processos formativos, mas é salutar pensar sobre esse problema que persiste em muitos cursos de Licenciatura em Geografia. A dicotomia existente entre os campos pedagógicos e os campos da ciência geográfica produzem lacunas consideráveis na formação dos professores de Geografia. Para melhor entender essa questão, ver Silva (2014).

que eu acho que esses ensinamentos da Academia entram no ensino da escola, na cultura escolar, de uma forma muito gradual, cara. Não tem como pegar uma discussão atual de lá e jogar pra escola. Isso acontece de uma forma muito gradual e lenta. [...] Essa é a minha forma de ver. A gente ainda tem uma influência muito forte dessa Geografia mais tradicional na cultura escolar tradicional. A nossa escola é muito tradicional e trabalha muito com essa visão de Geografia mais tradicional ali, mas, obviamente, faço algumas abordagens diferentes e tal então essa experiência foi útil, bastante útil. (Professor E).

A ideia apresentada pelo *Professor E* tem um caráter de vanguarda dentro do pensamento científico. Nos pré-vestibulares sociais e populares é comum, como descrito anteriormente, que a equipe de professores seja formada por jovens e recém-formados e, muitas vezes, por estudantes-professores e professores-estudantes (Juliaz e Souza, 2020) que estão tendo sua primeira experiência de sala de aula. Com isso, pode ser que, esses novos professores de Geografia em formação estejam mais próximos dos saberes produzidos pela Universidade do que professores que se formaram em outros momentos. Sobre isso, cabe o questionamento feito por Juliaz e Souza (2020):

Há de fato um hiato entre os conteúdos ministrados nas escolas e o desenvolvimento do processo formativo e de pesquisa nas Universidades? Há uma Geografia Acadêmica e uma Geografia Escolar? Tais questionamentos recorrem à dimensão dualista que se consolida com paradigma dos processos de formação de professores, os quais não concebem a escola como dimensão construtora do saber e não concebem a Universidade como dimensão reflexiva sobre os problemas da escola, produzindo antinomias entre duas esferas centrais da educação (Juliaz e Souza, 2020, p. 8).

Como já salientado em diversos momentos da minha dissertação, a ideia nunca foi criar uma dicotomia entre esses dois espaços formativos, mas apresentar potencialidades e limitações que vêm com a soma entre esses dois centros de formação. Logo, então, os pré-vestibulares sociais e populares parecem agir na vanguarda desse processo, uma vez que se constituem em espaços de uma prática inventiva, crítica, mobilizadora de uma visão cidadã.

Como nos lembra Juliaz e Souza (2020), existe uma análise e aproximação epistemológica, metodológica e ideológica entre as correntes pedagógicas e a História do Pensamento Geográfico. Sobre isso, os autores salientam que:

a análise não pressupõe uma conexão imediata e histórico linear, porque reconhecemos que a dimensão da prática é imperativa nesse processo. Evidentemente, Pedagogia e Geografia apresentam em suas formulações categoriais e conceituais rebatimentos concretos que orientaram e orientam as práticas científicas e pedagógicas nas duas esferas do conhecimento, mas que não ocorreram, ou ocorrem segmentadas em si mesmas como modelos, nem tampouco seguem uma cronologia rígida (Juliaz e Souza, 2020, p. 81).

Recorrendo a outra autora do campo de ensino de Geografia, para ajudar a compreender e analisar o trecho da fala acima do *Professor E* referente ao diálogo entre saber acadêmico e saber escolar, faço coro às ideias de Callai (2011):

A geografia, apesar de todos os avanços que apresenta nos últimos anos, em seu ensino, ainda tem as marcas da forma tradicional como era ensinada. Em geral, na escola básica, se trabalha com fragmentos de conteúdo, parcelados e soltos; os conteúdos são baseados em informações sem o cuidado de que estas são rapidamente superadas. Na universidade, quando da formação, acentua-se o tratamento de questões da temática da geografia, novamente de forma fragmentada a partir das pesquisas que os docentes do curso superior realizam. Além disso, muitas vezes a questão técnica se sobrepõe à dimensão pedagógica do/no tratamento do conteúdo (Callai, 2011, p. 17).

Além disso, é preciso salientar que, como Pessoa (2010), é importante entender que nesse diálogo entre os saberes acadêmico-escolar não podemos diminuir um ou outro. São saberes diferentes que, obviamente, possuem suas especificidades, mas estão em constante diálogo. As especificidades do domínio dos conteúdos de Geografia Escolar, para os professores entrevistados, foram adquiridas na prática, enaltecendo mais um ponto de caráter formativo dos pré-vestibulares sociais e populares para os professores de Geografia. Nas palavras de Pessoa (2010):

É importante ressaltar que, na perspectiva desta pesquisa, a Geografia escolar não é uma mera simplificação didática da ciência que lhe serve de referência. Embora não possa ser desvinculada desta última, constituiu-se historicamente e conserva certa originalidade que se explica pelo contexto educativo em que está inserida e objetivos a ele relacionados. Trata-se de um saber transformado e organizado tendo em vista os objetivos educacionais (Pessoa, 2010, p. 80).

Para o *Professor A*, a sua experiência no Pré-Vestibular Social do CEDERJ foi como um “laboratório” para essa interface entre esses saberes. Nas palavras do professor:

Você recontextualiza e vai fazendo essa interface. Muito embora boa parte do que a gente vê na faculdade de conteúdo não é o que a gente dá de conteúdo, o que a gente vê na faculdade de conteúdo, faz com que a gente saiba pensar sobre o conteúdo que a gente tá ensinando. Então é muito mais sobre isso. Foi o PVS que contribuiu muito para fazer essa interface toda aí. O PVS era o meu laboratório disso aí (Professor A).

Nessa resposta, acredito que o *Professor A* tenha conseguido aliar pontos importantes sobre a proposição de Shulman (2005) acerca dos conhecimentos pedagógicos do conteúdo (CPC). De acordo com Lopes e Pereira (2019):

o autor dá atenção especial ao Conhecimento Pedagógico do Conteúdo, CPC ou PCK, do inglês “Pedagogical Content Knowledge”, por entender que essa categoria permite

identificar os corpos distintos de conhecimento, combinando o conteúdo específico à pedagogia. O CPC é a capacidade de transformar o conteúdo a fim de ensinar de acordo com seu campo de atuação, com os objetivos de ensino e com as capacidades dos alunos no espaço da sala de aula [...] Por combinar o conteúdo da disciplina com a ação pedagógica do professor, o CPC possibilita diferenciar um especialista da matéria de um professor, pois este se relaciona diretamente com a matéria a ser ensinada e essa capacidade de ensinar é que caracteriza o trabalho docente. Shulman ressalta o CPC como uma das formas mais úteis na representação do conhecimento por meio de comparações, ilustrações, exemplos, explicações, demonstrações e sintetiza esse conhecimento nas formas de representar e formular o assunto da matéria para torná-lo compreensível aos outros (Lopes e Pereira, 2019, p. 6).

Por meio da experiência vivida em sala de aula, no pré-vestibular social, o *Professor A* conseguiu, a partir de tentativa e erro, a partir de transgressões e ousadia, encontrar diferentes formas de tornar o conteúdo de Geografia aprendido nas disciplinas fragmentadas da Geografia acadêmica em conteúdo assimilável e provido de sentido e significado para os estudantes do pré-vestibular social.

Callai (2011) já ressaltava que essa tensão é inerente aos cursos de formação dos professores e não seria diferente nos cursos de Geografia. A autora destaca que:

As tensões acontecidas no ensino nos cursos de formação dos professores têm nesta reflexão o início de uma caracterização. Percebe-se que são muitas e que se delinham quase que exclusivamente a partir das necessidades surgidas do/no trabalho profissional, quer dizer, da prática escolar no cotidiano da escola. Mas, é muito claro também que os cursos no nível de formação docente apresentam grandes dificuldades para tratar das questões de sala de aula. Na geografia não é diferente. A partir das tensões, o desafio é fazer a negociação e encontrar as alternativas que sejam eficazes. A pesquisa no ensino da geografia e a constituição da educação geográfica caminham neste sentido (Callai, 2011, p. 17).

Acredito que a experiência adquirida nos anos iniciais das nossas carreiras em pré-vestibulares populares e sociais contribuíram significativamente para entendermos que a alternativa para que essa interface seja feita de forma eficaz passa pela prática docente, pelo entendimento que o professor carrega uma gama de saberes produzidos na prática docente e não é mero transmissor do que foi visto, estudado e trabalhado na universidade.

A teoria dos saberes docentes (Monteiro, 2001) nos dá base para vislumbrar melhor essas questões. De acordo com a autora, “este raciocínio que: nega a subjetividade do professor como agente no processo educativo; ignora o fato de que a atividade docente lida com, depende de e cria conhecimentos tácitos, pessoais e não sistemáticos que só podem ser adquiridos através do contato com a prática” (p. 122).

Embora, até o momento, tenhamos relatado inúmeros saberes produzidos a partir da prática docente desses professores no início de suas carreiras em pré-vestibulares populares

e/ou sociais, esses mesmos professores salientaram, em suas entrevistas, as limitações dessas iniciativas na questão formativa.

Acredito que nenhuma experiência, por mais significativa que seja em diversos aspectos, pode ser considerada suficiente para formar alguém no ofício de mestre (Arroyo, 2013). Ofício este tão complexo e atravessado por tantos caminhos tortuosos e desafiadores.

Quando estamos em pré-vestibulares sociais e populares, embora lidemos diretamente com estudantes das camadas populares, é inegável que são estudantes que chegaram a se formar no Ensino Médio regular. Tem uma bagagem, uma maturidade, uma trajetória que não vamos encontrar, por exemplo, nos estudantes – também de camadas populares – nas redes públicas regulares. Isso foi salientado por quase todos os professores entrevistados que fizeram essa transição da primeira experiência em pré-vestibular popular e social para contrato ou concurso para se tornar docente em rede municipal ou estadual de ensino regular. Sobre isso, segue algumas falas desses entrevistados:

É tudo diferente, cara, é tudo diferente. Tem um nível de burocracia que a gente reclama no PVS, de fazer o relatório e tudo mais, lançar a presença no site, mas isso é fichinha perto da Educação Básica. Você preenche um diário, você preenche isso, preenche aquilo, você preenche a folha de planejamento do diário, você preenche o papel do não sei quê da Secretaria de Educação, e por aí vai. No meio disso tudo, você tem 40 e tantos alunos em sala de aula, numa situação bisonha. Não que eu não tivesse no PVS, você também tem 40 e tantos alunos na sala de aula, mas eles estão ali querendo mal ou bem passar no vestibular. Na escola básica não, na escola básica você tem que chamar atenção dele, formar mesmo. Formar assim, coisas básicas mesmo, aprender a pedir licença, sentar, falar, ouvir, é fundamental. Eu dou aula no fun-da-men-tal e preciso ensinar o “fundamento” da educação. Você ensina o básico, do básico, do básico, o tempo todo. Então é totalmente diferente, completamente diferente. (Professor A)

Quando eu preparava as aulas para pré-vestibulares elas eram muito mais profundas do que as que eu dou no ensino básico, fundamental 2, então é como se eu tivesse uma sobra de conteúdo nas minhas aulas por ter dado aula no PVS, umas aulas mais completas porque o público era muito bom, pelo menos em Nova Friburgo, era muito bom, uma galera muito interessada. Então eu conseguia preparar uma aula maneira, com um conteúdo maneiro que eles absorviam. Quando eu chego em Magé, na rede pública, fundamental 2, eu não consigo dar um terço da aula que eu dava no PVS né, Mano? [...] uma diferença é isso né Mano PVS parecia um paraíso para dar aula né? Silêncio, não precisava mandar ninguém calar a boca, chega em Magé ninguém nem olha pra tu. A diferença é imensa. (Professor B)

Quando realizamos essa transição de um pré-vestibular que, mesmo sendo de cunho social e lide com as classes populares, assim como na rede pública de ensino básico, ainda possui em forte carga de conteúdo para ser passado e absorvido para os alunos que farão uma prova no final de ano, podemos imaginar que assim também será e estaremos plenamente preparados para dar aula de Geografia para Fundamental 2 e Ensino Médio. Ledo engano.

Essa transição escancara que o campo de atuação do professor, seja de Geografia ou de qualquer outra disciplina, é muito mais complexo do que dominar o conteúdo. A realidade se impõe e atropela essa autoimagem do professor docente que, para ser bom no que faz, só precisa dominar o conteúdo de sua disciplina e nada mais. Ao tratar disso, Silva (2014) salienta que:

Se já há uma preocupação generalizada sobre as condições de ensino, não menos há sobre a qualidade daqueles que ministram as aulas e, por conseguinte, sobre a constituição de um professor de Geografia da educação básica [...] Os professores, os alunos e a escola (a comunidade) caracterizam um conjunto dinâmico com elementos difíceis de serem avaliados em si. Nessa condição do bom ou mau professor, o que se coloca em questão, na minha avaliação, é exatamente a relação entre quem ensina e quem aprende. É nessa composição estimada, dentro dos diferentes ambientes educativos, que poderemos dimensionar os alcances e as limitações dos professores. [...] Vivencio uma série de situações que vão, por exemplo, do problema do desencantamento com a profissão, baixa autoestima, pequeno repertório, falta de ousadia, até os de outra natureza - não maiores, nem menores - o problema da falta de perspectivas epistêmicas e suas vinculações que possibilitem a organização do fazer pedagógico dos professores (Silva, 2014, p. 216).

Ainda sobre isso, recorro a Arroyo (2013) quando enfatiza que:

Ficou um vácuo de saber profissional capaz de dar conta da educação e da formação cognitiva, ética, estética, cultural etc da adolescência da juventude. [...] a figura do docente licenciado numa área, não se aproximou, nem aproveitou a configuração desse tempo educativo a exigir profissionais saberes e competência específicas. Os docentes continuaram fechados em suas áreas, no domínio das competências próprias dos docentes das diversas áreas do ensino superior. Esperando que seu estatuto social viesse por essa aproximação, pela pesquisa em cada área, pela especialização em cada área, pelo acompanhamento da renovação teórica de cada área. [...] Passaram-se várias décadas e o estatuto profissional e social não se configurou por aí. [...] O reconhecimento social de profissionais, tais como médicos e educadores que trabalham diretamente com pessoas, não vem apenas da sua reconhecida competência, mas do valor social que vai sendo dado à saúde e à vida [...] ao cuidado da infância, à formação da adolescência e da juventude [...] O caminho para saber quem somos, que reconhecimento social temos, é olhar para o reconhecimento social da infância, adolescência e juventude com que trabalhamos (Arroyo, 2013, p. 32).

*Professor A*, quase em um desabafo catártico durante a entrevista, continua pontuando questões referentes à limitação criada pela diferença de público encontrado na escola básica em comparação ao público que encontrava nas salas de aula de pré-vestibulares sociais.

Não consigo dar aula de Geografia. Eu não consigo dar aula de Geografia. São raros os momentos que consigo dar aula de Geografia. Eu até dou um conteúdo ali, mas assim, eu ensino boas maneiras. Às vezes eu sou carcereiro, às vezes sou professor de etiqueta, às vezes sou babá, e às vezes sou cuidador, mas assim ser professor de Geografia não sou. [...] Sou educador, cara. Você é professor no sentido mais amplo da palavra. Se é de Geografia, se é de Português, tanto faz né? (Professor A).

Entendo que esse trecho é delicado, mas não pude deixar de colocá-lo aqui pois é uma ideia muito comum, perpetuada nas falas de diversos professores e professoras, de diversas disciplinas, na informalidade dos bate-papos na sala dos professores, nos corredores, no cafezinho e, quando percebemos, acabamos reproduzindo, por vezes, falas de conteúdo semelhante.

A primeira reflexão que deixo é sobre essa ideia de que, por sermos docentes de Geografia, quando não conseguimos atravessar o nosso público com um conteúdo “estritamente geográfico” não estamos trabalhando com Educação e com Geografia. Será que é essa imagem que queremos formar sobre nossa profissão? Só somos educadores quando conseguimos falar dos temas que permeiam a Geografia? Quem dita o currículo de Geografia para basear o que faz e o que não faz parte da educação geográfica?

Penso que é importante relativizar esse ponto, já que, como educadores comprometidos com a Educação Popular, sabemos que a educação vai muito além da abordagem do conteúdo de determinada disciplina. Trabalhando com as classes populares, seja no pré-vestibular social, seja na escola pública regular, há outras dimensões educativas que, também podem passar pela análise de cunho espacial: a socialização dos sujeitos enquanto juventudes, a contribuição para a autoestima dos estudantes e a democratização de acesso a espaços negados historicamente às classes populares, uma formação cidadã que contribui para o pensamento crítico, etc.

Não à toa, os autores e autoras do campo da Educação Popular utilizam mais o termo “educador” do que “professor” ou “docente”. Quando trabalhamos nas escolas públicas de um país marcado pelo abismo social e uma desigualdade racial gritante, a escola é um dos espaços onde essas contradições sociais se escancaram. A realidade, mais uma vez, se impõe, e o conteúdo de Geografia, tão trabalhado nos pré-vestibulares sociais e populares e tão enfatizados nas formações iniciais dos licenciandos, querendo ou não, acabam ficando em segundo plano. Sobre essa questão, continuo à luz das ideias de Arroyo (2013) para pensar sobre isso. O autor salienta que:

a imagem social de professor não é única. [...] Todos somos professores, pertencemos ao professorado, mas há hierarquias, há níveis, graus e há imagens bastante diferenciadas de ser, diferenças nos salários, de titulação, de carreira, de prestígio. Diferentes formas de ser professor e professora. [...] cada grupo de docentes tem experiências peculiares do reconhecimento social. [...] Os docentes de quinta à oitava e de segundo grau ou Ensino médio teriam configurado sua imagem social pelo fato de serem licenciados? Possuem uma competência técnica em sua área, porém não conseguiram se afirmar como docentes e menos como educadores. Não incorporaram os traços reconhecidos da professora primária, nem a confiança social. Não incorporaram a figura do educador, condutor da adolescência e juventude como com a professora incorporou o cuidado, a dedicação e o acompanhamento da infância. Nem conseguiram incorporar, ainda que licenciados, os traços da imagem de docente,

professor de um campo do conhecimento, reservado ao professor universitário. [...] Ficou um vácuo de saber profissional capaz de dar conta da educação e da formação cognitiva, ética, estética, cultural etc da adolescência da juventude (Arroyo, 2013, p. 32)

Essa dura crítica feita pelo autor, embora tenha aspectos generalistas, pode contribuir para pensarmos a formação dos professores de Geografia que queremos. Quando associamos a formação docente dos professores de Geografia aos princípios basilares da Educação Popular entendo que conseguimos diminuir a distância desse “vácuo de saber profissional”, pois passamos a entender nossa identidade docente para além da nossa formação em licenciatura, não deixando de valorizar os saberes produzidos por cada área do conhecimento científico.

Dito isso, entendo que, como salientado nas falas dos entrevistados acima citados, a diferença no público assistido e nos objetivos das iniciativas em relação à escola básica, é uma das principais limitações dos pré-vestibulares populares e sociais e seu papel na formação de professores de Geografia.

Ao final das entrevistas, abrimos espaço para que os professores e professoras acrescentassem algo que pensassem ser interessante sobre suas experiências e que não foi abordado ao longo da entrevista. A maior parte deles falou sobre afeto, sobre carinho, sobre a motivação que essas primeiras experiências em locais tão simbólicos para esses professores comprometidos com os princípios da Educação Popular começassem a aflorar. Acho importante fechar esse presente capítulo da minha dissertação com algo sobre isso e a fala do *Professor A* me parece adequada para ilustrar o que quero dizer. Segundo ele:

O PVS tem um papel mais do que importante na minha motivação em continuar sendo professor ainda hoje, porque foi a primeira experiência minha de sala de aula, foi o PVS. [...] Eu senti que eu gostava de fazer essa “parada” no PVS, tanto que eu voltaria a dar aula no PVS hoje, nem tanto por uma questão de grana, mas porque eu queria ter essa sensação de novo de dar aula no PVS, de ter um aluno do PVS, de ter uma aula de PVS. Então, no meu lugar de maior carinho enquanto professor, enquanto experiência docente, quando está tudo uma m\*\*\*\* dentro da sala de aula, quando eu estou no sexto ano com 45 alunos, com ar-condicionado quebrado, numa sala pequena lá em Queimados, eu tenho que lembrar que ser professor também pode ser dar aula no PVS. Então hoje em dia sobretudo assim a avaliação minha de motivação de gostar de ser professor, e eu gosto de ser professor, às vezes as condições não são boas, mas eu gosto de ser professor e o PVS que me deu isso aí, trouxe isso, né, com certeza [...] Sempre gosto muito de falar do PVS. Falo do PVS e resalto que tem muito amor à minha profissão por conta do PVS. Essa experiência me tornou uma pessoa mais amorosa com a profissão que eu escolhi. É um lugar de afeto pra mim, então sempre gosto de falar, porque gosto de lembrar desse momento bom. (Professor A)

Essa fala do *Professor A* representa muito o meu sentimento quanto minha primeira experiência no Pré-Vestibular Social do CEDERJ/Cecierj também. Ao entrar na universidade já queria ser professor. Durante o curso de Licenciatura em Geografia, sonhei em ser professor.

Porém, foi na primeira vez que entrei em uma sala de aula do PVS, às 08 horas da manhã de um sábado, em Barra do Piraí que eu posso dizer que me apaixonei pela profissão que escolhi.

Não quero, com isso, dizer que é fácil. É complexo. Não é sacerdócio, é minha profissão, mas, para além dos saberes docentes produzidos ao longo dessa caminhada, além do entendimento do papel político inerente à minha profissão que aprendi durante essa jornada, o PVS foi um lugar onde eu cultivei o amor pela minha profissão. Sigo, para encerrar o capítulo, com as palavras de GADOTTI (2011),

muitos leitores e leitoras estarão se perguntando se eu não estaria idealizando a figura do professor, ignorando totalmente a estrutura caótica imposta às redes e sistemas de ensino pelo Estado capitalista que acaba culpabilizando o próprio professor pelos fracassos da escola. É verdade, o cenário não é otimista. Eu não poderia, de forma alguma, ignorá-lo. Ao contrário, precisamos reacender o sonho de ser professor com sentido, justamente para combater esse estado de coisas. Precisamos reafirmar o sonho justamente, como nos diz Paulo Freire, para fazer frente “à malvadez neoliberal, ao cinismo de sua ideologia fatalista e a sua recusa inflexível ao sonho e à utopia”. (FREIRE, 1997, p. 15). Sair do plano ideal para a prática não é abandonar o sonho para agir, mas agir em função dele, agir em função de um projeto de vida e de escola, de cidade, de mundo possível, de planeta... um projeto de esperança. (GADOTTI, 2011, p. 115)

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegando ao último capítulo da dissertação, no início de minhas considerações finais sobre o trabalho realizado até então, gostaria de lembrar, mais uma vez, de Paulo Freire quando diz que “Ninguém nasce feito. É experimentando-nos no mundo que nós nos fazemos.”

Durante todo o processo de pesquisa, as leituras, as disciplinas cursadas, os debates, o processo de escrita, as orientações, a realização das entrevistas, as minhas reflexões, diálogos com a teoria e com meus pares fui pensando, experimentando, me enxergando melhor, me percebendo melhor, me reconstruindo. Entendi, então, quando, em uma disciplina do curso de mestrado, um dos professores enfatizou que “a escrita da dissertação era uma consequência do processo”. O importante, para ele, era “formar uma turma de mestres”. Espero que o texto aqui escrito colabore para futuras pesquisas acerca dos assuntos abordados, assim como diversos autores, teses, dissertações, livros, artigos e textos que li e reli serviram de base para meu trabalho final de mestrado. Porém, sinto que, ao chegar ao último capítulo do trabalho, o curso de mestrado me proporcionou algo muito maior do que a produção de uma dissertação.

A presente pesquisa pretendia, inicialmente e de forma mais geral, entender o papel dos pré-vestibulares sociais e populares do CEDERJ/Cecierj e da Rede Emancipa na formação de professores e professoras de Geografia. Fui além. Acabei entendendo um pouco mais sobre o professor que quero ser. Sobre que identidade docente quero produzir a partir dessa formação permanente, ancorada em uma práxis política e pedagógica. Sobre como posso continuar meu trabalho de uma educação menor (Gallo, 2002) nessa jornada que escolhi para mim que tem, como objetivo final, contribuir para a transformação da nossa sociedade em algo mais justo, mais equitativo, mais igualitário.

Para atingir os objetivos da minha pesquisa, busquei no vasto campo teórico da Educação Popular, em seus princípios, características e valores, lentes que seriam utilizadas para enxergar melhor meu objeto de pesquisa, alargando o conceito de formação e de saberes docentes e, na dialogicidade inerente ao campo da Educação Popular, com meus pares, construir o trabalho até aqui realizado.

Desde o princípio, como o leitor e a leitora puderam perceber, não quis encarar a Educação Popular como algo a ser definido em poucas frases ou limitado por um único conceito, como tantos que cabem apenas em determinados espaços, em determinadas circunstâncias. Aqui, tentamos enfatizar o campo da Educação Popular como uma gama de princípios, como salientado no primeiro capítulo que amparou nossas inquietações.

Buscamos ainda tomar o máximo de cuidado para não cairmos em armadilhas teórico-metodológicas de, ao tentar alargar a ideia de formação docente, incorrer na negação dos saberes acadêmicos produzidos pela formação inicial de professores de Geografia que, entendemos como etapa mais do que fundamental no processo formativo. Acreditamos que uma coisa não, necessariamente, anula a outra. Pelo contrário, quando somadas, podem ser potencializadas e ajudar a construir um processo formativo mais rico, amplo, plural, contínuo, comprometido com as classes populares e com a transformação da sociedade em que vivemos. Na minha visão, requisitos essenciais para a formação de um professor de Geografia que, como salienta Moreira (2007) tenha o objetivo de “desvendar as máscaras sociais”. Espero ter conseguido demonstrar essa preocupação ao longo das páginas escritas.

O primeiro capítulo da dissertação foi resultado de uma ampla pesquisa bibliográfica sobre o tema da Educação Popular e uma tentativa de traçar conexões entre suas características mais emblemáticas e os assuntos que atravessam a pesquisa aqui desenvolvida. *Flanando* em uma encruzilhada de definições conceituais, encontramos pontos de convergência entre os distintos significados dados ao termo Educação Popular ao longo do tempo, estabelecemos o Sul Global como seu solo mais fértil em uma ode à de(s)colonialidade do pensamento e as iniciativas de pré-vestibulares sociais e populares como espaços de resistência e criatividade, onde os princípios da Educação Popular podem ter eco e orientar uma etapa de processo formativo de jovens professores e professoras de Geografia que vêm, nessas iniciativas, uma oportunidade de ter sua primeira experiência de sala de aula e, ao mesmo tempo, trabalhar em prol da luta por uma sociedade mais justa.

O segundo capítulo da dissertação, intitulado “Demanda e luta: o surgimento e crescimento dos pré-vestibulares populares na região metropolitana do Rio de Janeiro” pretendia estabelecer a ligação da teoria apresentada até o momento com a minha área de estudo. Parti de um marco principal, a criação e expansão do PVNC (Pré-Vestibular para Negros e Carentes) para apresentar ao leitor e à leitora, as iniciativas que iria estudar: o PVS (Pré-Vestibular Social do CEDERJ/Cecierj) e a Rede Emancipa. Foi, inclusive, no PVS que iniciei minha carreira como professor de Geografia. Esse capítulo foi importante para examinar mais detalhadamente a estrutura das iniciativas em que iríamos focar nossos estudos, encontrar pontos de convergência e divergência entre elas e o próprio PVNC, assim como apresentar outros detalhes sobre a trajetória de multiplicação desses cursos pré-vestibulares-vestibulares voltados às classes populares na Região Metropolitana do Rio de Janeiro.

Assim como eu, muitos companheiros e companheiras de profissão iniciaram sua caminhada como professores de Geografia em unidades e polos desses dois projetos sociais.

Ao longo da pesquisa, como vimos, pude conversar com seis deles, três de cada uma. Essas conversas se deram de formas diversificadas, por meios remotos ou presenciais, mas sempre seguindo um roteiro de entrevista semiestruturada, onde tivemos a oportunidade de estabelecer diálogo sobre diversos pontos relacionados à nossa profissão e, principalmente, à nossa formação como educadores.

As entrevistas semiestruturadas mostraram-se muito pertinentes como instrumentos de pesquisa e coleta de dados. A partir desse aparato metodológico pude ir mais a fundo para descobrir os impactos desses movimentos sociais no processo de formação docente desses jovens professores de Geografia e, com isso, revisitar meu próprio processo formativo, elencando potencialidades e limitações dessa trajetória e ampliando o horizonte acerca do conceito de formação docente.

Quando iniciei essa pesquisa, inúmeras outras teses e dissertações de doutorado e mestrado versavam sobre a atribuição dos pré-vestibulares populares e seus impactos sobre a vida dos estudantes, sobre currículo de Geografia, sobre a democratização do ensino. Encontrei poucos trabalhos que colocavam a figura do educador no centro desse debate e tentava analisar como essas iniciativas também têm atribuições e impactos sobre a vida e trajetória desses educadores. Descobri, com isso, que esses impactos são diversos, mas possuem pontos de confluência interessantes de serem analisados.

No capítulo que se seguiu, apresentei um pouco melhor essa etapa da nossa trajetória como jovens professores e os sujeitos que me ajudariam a entender esses impactos. Importante lembrar que busquei professores e professoras que tiveram, na fase inicial de suas carreiras, experiências em pré-vestibulares populares e sociais do CEDERJ ou na Rede Emancipa. Diferentemente do que imaginava antes da pesquisa, as iniciativas – uma organizada pelo Estado e a outra organizada por um movimento social – pareceu não influenciar grandes discrepâncias quanto aos impactos na formação desses professores. Em todas as entrevistas, os pontos de maior destaque foram muito parecidos, como pode ser visto no capítulo onde analiso com mais profundidade as entrevistas realizadas.

Primeiramente, posso destacar que foi unanimidade, entre os professores e professoras entrevistados, o entendimento de que essas experiências têm total e fundamental impacto sobre a formação do professor de Geografia. Todos entendiam que as experiências que tiveram têm reflexos direto no seu trabalho como professor hoje, porém, alguns pontos me chamaram mais atenção e gostaria de tecer algumas considerações sobre eles.

A questão dos saberes docentes desenvolvidos e produzidos na prática, a partir da experimentação e da experiência é um ponto a ser destacado. Os saberes da experiência (Tardiff,

2000) que não temos tanto contato durante os cursos de licenciatura em Geografia são parte importantíssima do processo de formação do professor. Esses saberes vão desde relação professor-aluno, relação com as turmas, a lida com a pluralidade de alunos nos pré-vestibulares populares, passando por métodos e técnicas que não podem ser confundidos com “algo menor” dentro da formação docente, até a experiência de ter “jogo de cintura” para lidar com imprevistos, tão comuns ao complexo e imprevisível mundo da escola e da sala de aula.

Outro ponto que, para mim, merece um destaque importante é relacionado à questão da troca de experiências entre os professores e a socialização desses saberes docentes (Ludke, 1996). Alguns autores já vinham destacando a importância dos professores terem um espaço e tempo para o que entendemos como “análise partilhada de práticas” (Novoa, 2012). Percebe-se que o espaço menos formal e menos engessado dos pré-vestibulares populares e sociais, o sentimento de pertencimento a uma equipe de professores coesa e da mesma faixa etária tende a potencializar essas trocas e fazer esse papel no percurso formativo desses professores de Geografia. Sabemos que, quando entramos no mundo da educação básica formal e regular, essas trocas diminuem bastante. A precarização do trabalho do professor traz a necessidade de termos menos tempo para essas trocas e análises compartilhadas, assim como desenvolvimento de atividades inter e transdisciplinares etc.

A formação política dos professores também teve um destaque interessante de analisarmos. Acredito que até quem se esforça para manter certo distanciamento das questões político-sociais que envolvem o universo da Educação no Brasil, cedo ou tarde, sendo professor de Geografia, se deparará com as questões relativas ao abismo social que atravessa nosso país. Para os professores entrevistados pela presente pesquisa, esse escancaramento veio como primeira experiência nas salas de aula desses movimentos e projetos sociais aqui analisados. Para além dos muros da universidade, a pesquisa mostrou que existe uma dimensão de formação política nesses pré-vestibulares sociais e populares que ampliam o horizonte desses jovens professores, construindo uma identidade docente pautada em questões que se aproximam dessa temática.

Um quarto ponto que gostaria de tecer algumas considerações pois também apareceu em diversos momentos durante as entrevistas têm relação com os saberes docentes, também construídos a partir da experiência de fazer parte do PVS ou da Rede Emancipa e que versa sobre o que Shulman (2005) vai chamar de CPC (Conhecimento Pedagógico do Conteúdo). Ser professor de Geografia não é o mesmo do que ser um bacharel em Geografia. Além de dominarmos o conteúdo presente nos cursos acadêmicos de Geografia, precisamos saber levá-los ao encontro com os conteúdos da Geografia escolar. Na visão dos entrevistados, a

experiência no pré-vestibular popular e social foi de significativa importância para a aquisição desse tipo de conhecimento. Saímos da Universidade embebecidos por um conhecimento que não pode ser simplesmente transferido para a sala de aula da escola e, no pré-vestibular popular, podemos construir, aos poucos, saberes ancorados em nossa forma particular de trabalhá-los com nossos estudantes.

Podemos concluir que os pré-vestibulares populares e sociais têm um impacto muito expressivo na formação de jovens professores de Geografia em início de carreira. Assim como Freire (1996), acredito que a formação docente deve ser encarada como uma formação permanente, ligada à prática e à reflexão crítica da prática. Nossa profissão implica uma consciência de inacabamento e “aprendimento” contínuo, na troca, no diálogo, nas vivências. São nesses momentos que os profissionais de educação produzem saberes docentes como percepções, habilidades, competências que nos capacitam para os complexos caminhos da práxis educativa. Os pré-vestibulares sociais e populares analisados parecem ter sido, muitas vezes, locais privilegiados para aprofundarmos essa formação docente para além da aquisição de saberes acadêmicos. Uma formação docente aportada na práxis. A potência dessas iniciativas, então, não está resumida à luta pela democratização do ensino superior público no Brasil, mas vão além. Contribuem, ainda, para formação prática e política de professores e professoras de Geografia comprometidos com a transformação da sociedade.

Dito isso, encerro por aqui minhas considerações finais e a minha dissertação de mestrado. Contudo, não encerro minhas inquietações. Ficam outras perguntas, outras questões, mas espero ter a oportunidade de continuar a pesquisar sobre o tema, aprofundando os pontos que mais chamaram minha atenção. Acredito que, a partir da reflexão crítica da nossa prática e no processo dialógico-reflexivo, de forma alguma negando a precarização à que somos submetidos cotidianamente, pode florescer uma educação humanizadora e emancipadora. Uma educação da esperança, como nos lembra Freire, que leve adiante os sonhos de tantos educadores e educadoras que lutaram antes de nós.

## REFERÊNCIAS

- AMARO, F.R. **O Intelectual Orgânico como Educador Popular**: aproximações entre as ideias de Antonio Gramsci e Paulo Freire. *Revista de Iniciação à Docência*, v.6 , n. 2, 2021.
- ARAGÃO, et al. **Cursinho Popular Emancipa**: movimento de educação popular. *Rev. Ed. Popular*, Uberlândia, v. 14, n. 2, p. 83-92, jul./dez. 2015.
- ARROYO, M. **Pedagogias em movimento** – o que temos a aprender dos Movimentos Sociais? *Currículo sem Fronteiras*, v.3, n.1, pp. 28-49, Jan/Jun 2003.
- ARROYO, M. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2012
- ARROYO, M. **Ofício de mestre**: imagens e autoimagens. 15 ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2013.
- BASTOS, M.; Gomes, M.; Fernandes, L.; França, B. Políticas públicas complementares para a inclusão social: uma análise do Pré-Vestibular Social. In: **Bras. Est. Pedag.**, Brasília, v. 93, n. 233, p. 51-76, jan./abr. 2012.
- BASTOS, M. Gomes, M. Fernandes, L. **O pré-vestibular social**: desafios à busca da inclusão social. *Revista EAD em Foco - nº 1 - vol.1 - Rio de Janeiro - abril/outubro 2010*.
- BARBOSA FILHO, E. L. **Pré-Vestibulares Comunitários**. Movimentos Sociais de Educação da década de 1990. Dissertação de mestrado. UNIRIO, 2010.
- BRANDÃO, C. R. **O que é Educação Popular**. Brasiliense. São Paulo. 2012.
- BRANDÃO, C. R. e Assunção, R. **Cultura rebelde**: escritos sobre a educação popular ontem e agora. – São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.
- BONI, V.; Quaresma, J. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC**. Vol. 2, nº 1 (3), janeiro-julho/2005, p. 68-80.
- CALLAI, H. O conhecimento geográfico e a formação do professor de geografia. In: **Revista Geográfica de América Central**. Número Especial EGAL, 2011 – Costa Rica II Semestre 2011 pp. 1-20.
- CASTELLAR, S. M. A Formação de Professores e o Ensino de Geografia. In: **Terra Livre**, [S. l.], v. 1, n. 14, p. 51–59, 2015.
- DE PAULO, N. R. Movimentos de educação popular: um estudo sobre os Pré-Vestibulares para Negros e Carentes no Estado do Rio de Janeiro. In: **FEFIS GT: Afro-brasileiros e Educação / n.21**. 2004. Disponível em: <https://www.anped.org.br/sites/default/files/t217.pdf>.
- DIAS, V. V. Convergências entre o pensamento de Frantz Fanon e Paulo Freire: Da zona do não-ser à vocação ontológica do ser-mais. Instituto Tricontinental de Pesquisa Social. In: **Revista Estudos do Sul Global**, N. 2. 2021.

DUARTE, R. Entrevistas em pesquisas qualitativas. In: **Educar**. Curitiba/PR: Ed. UFPR, n. 24, p. 213-225, 2004.

ESTEBAN, M. T.; Sampaio, M. N. Educação Popular e Formação Docente: experiências de re-existência. In: **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 20, n. 65, p. 608-629, abr./jun. 2020.

FEITOZA, R. S. Movimento e educação popular em Gramsci. In: **Revista Digital do Paideia**. Volume 2, Número 1, Abril-Setembro de 2010.

FERNANDES, F. **A formação política e o trabalho do professor**. Marília: Lutas anticapital, 2019. 93p.

FREIRE, P. **Pedagogia do compromisso** – Educação Popular e América Latina. Rio de Janeiro/São Paulo. Paz e Terra. 2018.

FREIRE, P.; Nogueira, A. **Que fazer?** – Teoria e prática em educação popular. 4 ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 1993.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia** – saberes necessários à prática educativa. 70 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2021.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **À sombra desta mangueira**. 13 ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2021.

FREITAS, A.L.S.; Machado, M.E. Formação com educadores/as e os desafios da práxis da Educação Popular na Universidade. In: **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 2, p. 137-144, maio/ago. 2010.

GADOTTI, M. **Pedagogia da Práxis**. Instituto Paulo Freire, Cortez, 2 ed., São Paulo, 1998.

GADOTTI, M. Paulo Freire e a educação Popular. In: **Revista Trimestral de Debate da FASE**. Proposta n. 113. 2018. Disponível em: <https://sindacs.org.br/>.

GADOTTI, M. **Boniteza de um sonho**: ensinar-e-aprender com sentido. 2 ed. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2011.

GADOTTI, M.; Torres, C. A. (Orgs.) **Educação popular**: utopia latino-americana Tradução de: Jaime Bizet. 2 ed. Brasília: Ibama, 2003.

GADOTTI, M.; Romão, J. E. **Paulo Freire e Amílcar Cabral**: a descolonização das mentes. São Paulo. Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2012.

GALLO, Silvio. **Em torno de uma Educação Menor**. Educação e Realidade, jul./dez. 2002.

GHIGGI, G. **Paulo Freire e revivificação da educação popular**. Educação, Porto Alegre, v. 33, n. 2, p. 111-118, maio/ago. 2010.

GOHN, M. G. Retrospectiva sobre a Educação Popular e os movimentos sociais no Brasil. In: **Movimento** – Revista de Educação, Niterói, ano 4, n.7, p.10-32, jul./dez. 2017.

GOMES, F. As epistemologias do Sul de Boaventura de Sousa Santos: Por um resgate do Sul Global. In: **Revista Páginas de Filosofia**, v. 4, n. 2, p. 39-54, jul./dez. 2012

GROPPO, L. Oliveira, A. Oliveira, F. Cursinho popular por estudantes da universidade: práticas político-pedagógicas e formação docente. In: **Revista Brasileira de Educação**, v. 24 e240031, 2019.

GUTIERREZ, F. Educação como práxis política. São Paulo, Summus, 1988.

JULIAZ, P. C. S.; Souza, J. G. Geografia: ensino e formação de professores. Marília: Lutas Anticapital, 2020.

KOHAN, W. Uma escola filosófica popular? In: Gallo, S.; Mendonça, S. (orgs.). **A escola: uma questão pública**. 1 ed. São Paulo: Ed. Parábola, 2020.

LANDER, E. A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas. In: Lander, Edgardo (org). **Coleção Sul-Sul**, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. Setembro, 2005.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. In: **Revista Brasileira de Educação**, Jan/Fev/Mar/Abr 2002, Nº 19.

LIMA, E. **Encruzilhadas geográficas**: notas sobre o sujeito na teoria social crítica. Rio de Janeiro. Ed. Consequência. 2014.

LOPES, C.; Pereira, V. **O conhecimento pedagógico do conteúdo e o professor de geografia**: iniciando a discussão. Rev. Tamoios, São Gonçalo (RJ), ano 15, n. 1, pág. 3-19, jan-jun 2019.

LOPES, C. S. O processo formativo do professor de Geografia: possibilidades e desafios. In: **Revista Geográfica da América Central**. Número Especial EGAL, 2011- Costa Rica II Semestre 2011 pp. 1-14.

LOPES, C. S. O professor de Geografia e os saberes profissionais: o processo formativo e o desenvolvimento da profissionalidade. **Dissertação de mestrado**. USP. São Paulo, 2010.

LUDKE, M. **Sobre a socialização profissional dos professores**. Cad. Pes. São Paulo, n. 99, nov. 1996.

MARQUES, K.; Viana, B.; Scabello, A. **Pesquisa qualitativa e Geografia**: uma apreciação metodológica. Geografia: Publicações Avulsas. Universidade Federal do Piauí, Teresina, v.2, n. 2, p. 227-244, jul./dez. 2020.

MARTINS, C. A docência no pré-vestibular social da Fundação CECIERJ: Por que tutor em vez de professor? In: **Revista Humanidades**, v.8, n.1, Fev, 2018.

MEJIA JIMENEZ, M. R. Diálogo-confrontação de saberes e negociação cultural: eixos das pedagogias da educação popular: uma construção a partir do sul. In: **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 61, p. 37-53, jul./set. 2016.

MEJIA JIMENEZ, M. R. Aprofundar na Educação Popular para Construir uma Globalização desde o Sul. In: **Educação Popular na América Latina: desafios e perspectivas**. Brasília: UNESCO, MEC, CEAAL, 2006.

MENDONÇA, A. O. Aproximações entre Paulo Freire e Aníbal Quijano: Por uma educação crítica e de(s)colonial. In: **Revista Latino-Americana de Estudos Científico** – ISSN 2675-3855 – v. 02, n.10, 2021.

MENEZES; Kaecher. A formação docente em Geografia: por uma mudança de paradigma científico. In: **Revista Giramundo**. Rio de Janeiro, v. 2, n. 4, p. 47-59, 2015.

MESQUIDA, P. Paulo Freire e Antonio Gramsci: a filosofia da práxis na ação pedagógica e na educação de educadores. In: **Revista HISTEDBR On-line**. Campinas, n.43, p. 32-41, set. 2011.

MESZAROS, I. **A educação para além do capital**. 2 ed. São Paulo; Boitempo, 2008.

MONTEIRO, A. M. Professores: entre saberes e práticas. In: **Educação & Sociedade**. Ano XXII, nº 74, Abril/2001.

MOREIRA, R. **Pensar e ser em Geografia**. 1 ed. São Paulo. Editora Contexto, 2007.

NASCIMENTO, A. Movimentos sociais, educação e cidadania: um estudo sobre os Cursos Pré-vestibulares populares. **Dissertação de mestrado**. UERJ, 1999.

NOVOA, A. **Formação de Professores e Profissão Docente**. 2012. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/12424596.pdf>. Acesso em: 16/04/2024.

NOVOA, A. Devolver a formação de professores aos professores António Nóvoa1. In: **Cadernos de Pesquisa em Educação** – PPGE/UFES 11 Vitória, ES. a. 9, v. 18, n. 35, p. 11-22, jan./jun. 2012.

NOVOA, A. Entre a formação e a profissão: ensaio sobre o modo como nos tornamos professores. In: **Currículo sem Fronteiras**, v. 19, n. 1, p. 198-208, jan./abr. 2019.

NOVOA, A. Os Professores na Virada do Milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. In: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 11-20, jan./jun. 1999.

OLIVEIRA, P. S. Metodologia das Ciências Humanas. São Paulo: Editora Hucitec, 1998.

OLIVEIRA, S. Piccinini, V. Validade e reflexividade na pesquisa qualitativa. In: **Cadernos EBAPE**. BR, v. 7, nº 1, artigo 6, Rio de Janeiro, Mar. 2009.

OLIVEIRA, E. S. Movimentos Sociais e Novas Abordagens da Educação Popular Urbana. In: **Contexto&Educação**. Editora Unijuí Ano 26 nº 85 Jan./Jun. 2011.

OLIVEIRA, L. F.; Candau, V. M. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. In: **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v.26, n.01, p.15-40, abr. 2010.

PESSOA, R. B. Professores de Geografia em início de carreira: olhares sobre a formação acadêmica e o exercício profissional. **Tese de doutorado**. Universidade Federal da Paraíba. UFPB. João Pessoa, 2017.

PIMENTA, S.; Streck, D. et Al. **Educação e Docência**. 1 edição. São Paulo. Ed. Cortez, 2014.

PIMENTA, S. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: Pimenta, Selma Garrido. (Org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez Editora, 1999.

PIMENTEL, C.; Pontuschka, N. O papel dos professores da educação básica na formação inicial de alunos de licenciatura em Geografia em períodos de estágio curricular. In: Sacramento; Antunes; Santana Filho (org). **Ensino de Geografia: Produção do espaço e processos formativos**. 1 ed. Rio de Janeiro: Consequência, 2015.

QUIJANO, A. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina**. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. Buenos Aires, 2005.

ROPAIN, J. D. Educação popular e pensamento descolonial na América Latina: uma leitura das pedagogias críticas, o capitalismo e a transformação social, desde Marco Raúl Mejía. In: **Anais do II Simpósio Internacional Pensar e Repensar a América Latina**. 2016.

SACRAMENTO; Antunes; Santana Filho (Orgs.). **Ensino de Geografia: Produção do espaço e processos formativos**. 1 ed. Rio de Janeiro: Consequência. 2015.

SANTOS, A. Pré-vestibulares populares no estado do Rio de Janeiro: quantos são e qual perfil possuem esses projetos? In: **Encontro com a Filosofia**, ano 9, n. 14. 2021.

SANTOS, Angela Cristina da Silva. **Mapeamento dos Pré-Vestibulares Populares do Estado do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: NIDES/UFRJ, 2020. Disponível em: [http://nides.ufrj.br/images/PPGTDS/Produtos/Mapeamento\\_de\\_Pr%C3%A9-vestibulares\\_Populares\\_do\\_Estado\\_do\\_Rio\\_de\\_Janeiro.pdf](http://nides.ufrj.br/images/PPGTDS/Produtos/Mapeamento_de_Pr%C3%A9-vestibulares_Populares_do_Estado_do_Rio_de_Janeiro.pdf). Acesso em: 23/03/2023.

SANTOS, B. S.; Meneses, M. P. (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 637 p., 2010.

SANTOS, R. E. et al. **Educação Popular, movimentos sociais e formação de professores: diálogos entre saberes e experiências brasileiras**. Rio de Janeiro: FAPERJ, 2010.

SHULMAN, L. S.; Shulman, J. H. Como e o que os professores aprendem: uma perspectiva em transformação. In: **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v.6, n.1, p.120-142, 2016.

SHULMAN, L. S. Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. Profesorado. In: **Revista de currículum y formación del profesorado**. Granada, España, v. 9, n. 2, p. 1-30, 2005.

SILVA, J. L. B. Quais saberes constituem um bom professor de Geografia? In: Castriovanni, A. C. [et al.] (org.). **O ensino de Geografia e suas composições curriculares**. Porto Alegre: Mediação, 2014.

STRECK, D. et al. **Educação Popular e Docência**. 1 ed. São Paulo: Cortez, 2014.

STRECK, D. José Martí e a educação popular: um retorno às fontes. In: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.34, n.1, p. 011-025, jan./abr. 2008.

STRECK, D. **Territórios de resistência e criatividade**: reflexões sobre os lugares da educação popular. Currículo sem Fronteiras, v.12, n.1, pp. 185-198, Jan/Abr., 2012.

STRECK, M. **Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários**: Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. Faculté des Sciences de l'Éducation, Université Laval . Revista Brasileira de Educação número 13 (2000).

TORRES CARRILLO, A. A Educação Popular como Prática política e pedagógica emancipadora. In: Esteban e Streck. **Educação Popular**: lugar de construção social coletiva. Petrópolis. RJ. Vozes, 2013.

VASCONCELOS, A. T. **Pré-vestibulares populares**: desafios políticos ao currículo e ensino de Geografia. Dissertação de mestrado - UERJ – 2015.

ZAGO, N. **Cursos pré-vestibulares populares**: limites e perspectivas. Perspectiva, Florianópolis, v. 26, n. 1, 149-174, jan./jun. 2008.

#### Sites:

Chico Science e Nação Zumbi. **Monólogo Ao Pé do Ouvido**. Rio de Janeiro: Estúdio Nas Nuvens, 1993-1994. Faixa 1 (5min e 8seg). Disponível em: <https://www.letras.mus.br/nacao-zumbi/77649/>. Acesso em: 15/03/2023.

CNTE – Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação. **Relembre 7 desastres do governo Bolsonaro na educação pública**. Publicado em: 01 nov. 2022. Disponível em: <https://www.cnte.org.br/index.php/menu/comunicacao/posts/noticias/75466-conheca-os-7-desastres-do-governo-bolsonaro-na-educacao-publica-no-brasil>. Acesso em: 15/03/2023.

Fundação Cecierj. **Pólos presenciais** – Pré-Vestibular Cecierj 2023. Disponível em: <https://www.cecierj.edu.br/wp-content/uploads/2023/03/Polos-PVS-2023-06-03-23.pdf>. Acesso em: 30/03/2023.

Fundação Cecierj. **Pré-Vestibular Cecierj (PVC)** – Quem somos. Disponível em: <https://www.cecierj.edu.br/pre-vestibular-social/quem-somos/>. Acesso em: 28/03/2023.

Rede Emancipa de Educação Popular. **Carta de Princípios da Rede Emancipa de Educação Popular**. <https://doceru.com/doc/58101vx>. Acesso em: 21/04/2023.

Rede Emancipa de Educação Popular. **Revista Emancipa 10 anos**. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1Ea07WCE0009pal6WXMaksV9k6XLw27Qm/view>. Acesso em: 21/04/2023.

Zaccaro, Nathalia; Carneiro, David. Luiz Antônio Simas: Bato tambor, logo existo. **Revista Trip**, publicado em 02 dez. 2020. Disponível em: <https://revistatrip.uol.com.br/trip/luiz-antonio-simas-bato-tambor-logo-existo>. Acesso em: 23/11/2022.

---

**APÊNDICE A – Roteiro de entrevista semi estruturada**

BLOCO 01) - Idade? - Sexo? - Raça? - Onde e quando se formou? - Tempo de sala de aula? - Quando e onde foi sua primeira experiência em sala de aula? - Onde já trabalhou? - Onde trabalha atualmente?

BLOCO 02) - Quando foi e quanto tempo durou sua experiência no PVS-CEDERJ/Rede Emancipa? - O que motivou a busca por um pré-vestibular popular ou social para dar aula? - Como chegou até o PVS-CEDERJ ou à Rede Emancipa?

BLOCO 03) - Como você avalia a contribuição dessa experiência na sua formação como professor de Geografia? - O que destaca como aprendizado nessa experiência que complementa (ou não) a sua formação inicial? Qual é a qualidade, especificidade desse complemento? - Que diferenças você observa entre a sua experiência como professor de Geografia do Pré-vestibular Social/Popular e na escola básica? - O que você destaca como novidade na experiência do pré-vestibular social/popular que difere da escola básica?

BLOCO 04) Quanto você considera que sua experiência no pré-vestibular popular/social contribuiu na sua formação como professor de Geografia em relação à? 5) contribuiu muito, 4) contribuiu parcialmente, 3) pouco contribuiu, 2) não contribuiu, 1) não sei avaliar

Relação professor-aluno; Capacidade de lidar com imprevisto/imprevistos do trabalho docente; Ampliação do engajamento político; Ampliação da participação social e política; Maior entendimento sobre a natureza política do trabalho como professor; Maior competência para planejamento das aulas de Geografia; Construção de uma didática mais plural; Aquisição e produção de saberes relacionados aos conhecimentos pedagógicos; Aquisição e produção de saberes relacionados ao conteúdo do ensino de Geografia; Recontextualização do pensamento científico da Geografia para o ensino básico; Capacidade de criação e recriação de novas abordagens para conteúdo da Geografia escolar / Capacidade criativa; Construção de espaços coletivos de capacitação do trabalho docente (reuniões, seminários, capacitações); Troca de experiências e vivências com os outros professores; Construção coletiva do trabalho pedagógico; Aquisição e produção de saberes relacionados à gestão escolar; Contato com realidades espaciais distintas da sua; Contato com realidades sociais distintas da sua; Elaboração de atividades conjuntas com outros movimentos sociais presentes na comunidade;

Elaboração, organização e realização de trabalho de campo com os alunos; Possibilidade de trabalho interdisciplinar e transdisciplinar; Incorporação/desenvolvimento de atividades culturais no ensino de Geografia ; Inserção no mercado de trabalho; Mudança nas suas concepções sobre Educação; Participação em outros movimentos sociais; Capacidade na construção de redes com outros movimentos sociais; Capacidade de diálogo intergeracional; Capacidade de lidar com a pluralidade presente nos pré-vestibulares sociais/populares; Outros?

**APÊNDICE B** – Termo de consentimento livre e esclarecido

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), do estudo/pesquisa intitulado(a) “O papel dos pré-vestibulares sociais e populares na formação do professor de Geografia: olhares sobre o PVS-CEDERJ/Cecierj e a Rede Emancipa”, conduzida por Caio Vitor Villarino. Este estudo tem por objetivo compreender o papel desempenhado pelos cursos pré-vestibulares populares e sociais escolhidos na formação do professor de Geografia, elencando potencialidades e limitações.

Você foi selecionado(a) por ter sido professor(a) de Geografia do PVS-CEDERJ/Cecierj e/ou da Rede Emancipa, entre os anos de 2010 e 2020. Sua participação não é obrigatória. A qualquer momento, você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa, desistência ou retirada de consentimento não acarretará prejuízo.

A participação não é remunerada nem implicará em gastos para os participantes. Acrescento que eventuais despesas de participação (passagem, por exemplo) podem ser custeadas ou ressarcidas pela pesquisa.

Sua participação nesta pesquisa consistirá em entrevistas semiestruturadas realizadas presencialmente ou utilizando a ferramenta Zoom, com duração de 30 minutos, feitas pelo próprio pesquisador, com registro de áudio para facilitar na transcrição do material.

Os dados obtidos por meio desta pesquisa serão confidenciais e não serão divulgados em nível individual, visando assegurar o sigilo de sua participação. O pesquisador responsável se comprometeu a tornar públicos nos meios acadêmicos e científicos os resultados obtidos de forma consolidada sem qualquer identificação dos indivíduos participantes.

Caso você concorde em participar desta pesquisa, assine ao final deste documento, que possui duas vias, sendo uma delas sua, e a outra, do pesquisador responsável/coordenador da pesquisa. Seguem os telefones e o endereço institucional do pesquisador responsável e do Comitê de Ética em Pesquisa – CEP, onde você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação nele, agora ou a qualquer momento.

Contatos do pesquisador responsável: Caio Vitor Villarino - Mestrando em Geografia (UERJ-FFP) - E-mail: caiovillarino@gmail.com - Telefone para contato: (021) 998747406.

Caso você tenha dificuldade em entrar em contato com o pesquisador responsável, comunique o fato à Comissão de Ética em Pesquisa da UERJ: Rua São Francisco Xavier, 524, sala 3018, bloco E, 3o andar, - Maracanã - Rio de Janeiro, RJ, e-mail: etica@uerj.br - Telefone: (021) 2334-2180.

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa, e que concordo em participar.

Rio de Janeiro, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_.

Assinatura do(a) participante: \_\_\_\_\_

Assinatura do(a) pesquisador(a): \_\_\_\_\_