

Processos de socialização: diferentes aprendizagens em um curso pré-vestibular popular

Socialization processes: different apprenticeships in a communitarian course that prepares students for the university

Juliana Cristina Perlotti Piunti*

Rosa Maria Moraes Anunciato de Oliveira**

** Cientista Social (UFSCar), mestre em Educação (UFSCar).
E-mail: julianapiunti@ig.com.br

** Doutora em Educação (UFSCar), professora do Departamento de Metodologia de Ensino e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar. E-mail: rosa@ufscar.br

Resumo

Este artigo tem por objetivo apresentar resultados de uma pesquisa de mestrado que analisou as aprendizagens envolvidas num curso pré-vestibular comunitário, no interior do estado de São Paulo. Com base no referencial teórico de Paulo Freire e Pérez Gómez, assumimos a concepção de indivíduo enquanto sujeito histórico e social e de aprendizagem enquanto possibilidade de socialização secundária. Os dados que deram corpo a este trabalho foram obtidos entre alunos e ex-alunos, a partir de entrevistas e observações de campo e, posteriormente, foi feita a análise temática dos depoimentos. A perspectiva destes estudantes em relação às diferentes aprendizagens desencadeadas no cursinho comunitário mostrou que é possível para eles aprender para ter acesso ao ensino superior, aprender com os professores e aprender conteúdos do ensino médio. Concluímos que, nesse espaço, a socialização secundária permite aos alunos diversos êxitos, e, portanto, esse pode ser considerado um “espaço de possibilidades”.

Palavras-chave

Curso pré-vestibular. Diferentes aprendizagens. Socialização secundária.

Abstract

This article intends to present the results of a research that analyzed the apprenticeship processes that occur in a communitarian course that prepares students for the university admission tests in the state of São Paulo, Brazil. Based on the theoretical references of Paulo Freire and Pérez Gómez, we consider the “individual” a historical and social subject and “apprenticeship” a possibility of secondary socialization. The data that support this study was gathered from interviews with pupils and ex-pupils and field observation. Subsequently, we analyzed the testimonies by thematic. The perspective of these students regarding the different apprenticeships unleashed during the communitarian course showed that, in order to be accepted into the university, learning is a possibility, learning with the teachers and learning contents of the secondary education. Our conclusions show that in this space secondary socialization allows pupils several accomplishments, and, in this sense, it can be considered a “space of possibilities”.

Key-words

Preparatory course for university entrance exams. Different apprenticeships. Secondary socialization.

Introdução

Discutimos, neste artigo, parte dos resultados de uma pesquisa de mestrado que trata das aprendizagens de alunos de um curso pré-vestibular comunitário, em um sentido amplo, a partir do referencial teórico de Freire (1983, 1996, 2000) e Perez Gomez (1998) e da análise do movimento dos cursinhos populares.

Considerando que o cursinho é um espaço coletivo semelhante ao espaço escolar regular, pois temos salas de aula, professores, alunos, coordenação, um conteúdo a ser desenvolvido de acordo com o currículo do ensino médio, ocorrem diferentes formas de aprender nesse espaço. Ao investigar as aprendizagens dos alunos em um curso pré-vestibular em um município do interior paulista, verificamos sua importância para os alunos de classes populares para os quais a entrada na universidade pública é cada vez mais difícil, devido às exigências dos exames vestibulares. Observamos que as aprendizagens ali ocorridas não estão restritas ao preparo para o vestibular, mas também acabam por impactar, de diferentes maneiras, a vida dos alunos.

Aprendizagens e processos de socialização na constituição do sujeito

Independentemente do tempo histórico e do espaço em que vive, o ser humano possui todas as predisposições

naturais para aprender, o que pode ser comprovado pela produção e reprodução incessante de toda e qualquer cultura. Produz cultura porque os homens, na relação com a natureza e entre eles, aprendem. Aprendem a comer, a plantar, a se vestir, a caçar, a se reproduzir, a consumir, enfim, nas diferentes culturas, ao longo das gerações, aprende-se, produz-se e reproduz-se os *saberes* e isso os define como *homo sapiens* (PIUNTI, 2009).

Mas, de que *saberes* estamos falando? De que *aprender* estamos falando? Que indivíduo é este capaz de aprender a todo momento? Por tratar, em geral, da prática educativa e das relações de ensino e aprendizagem, Paulo Freire apresenta conceitos-chave para se pensar o *indivíduo* enquanto *sujeito social* na relação com os outros, especialmente na relação pedagógica, para refletir sobre os *conhecimentos* possíveis de serem aprendidos e sobre a *realidade* dos contextos em que esses sujeitos sociais vivem.

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

O ser humano concebido como um sujeito social, sempre em contato com seus

semelhantes, não um sujeito considerado isoladamente, determinado. É desta forma que Paulo Freire (1996, p.69) nos mostra tão especiais:

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

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

É possível, portanto, indicar a necessidade de uma educação formadora para os homens enquanto seres inacabados, incompletos e inconclusos, conscientes dessas condições. Reside aqui a importância de se pensar o ato de educar e de

aprender para sujeitos sociais que se educam e aprendem imersos no mundo, em diálogo, *com* outros seres inacabados.

Freire (1996) apresenta-nos o homem, o indivíduo, tal como um sujeito em relação *com* outros sujeitos e em relação *com* e no mundo, na busca pelo conhecimento, necessitados do ato de educar. Por isso, ao refletirmos sobre educação e processos de aprendizagem nos é conveniente pensar em sujeitos sociais e não apenas em indivíduos em sua particularidade. Essa nossa concepção de sujeito nos leva a pensar em aprendizagens e espaços de aprendizagens de uma forma própria.

No Curso Pré-Vestibular Prodam, local da pesquisa, temos um espaço muito similar ao espaço escolar regular e, tal como em outros espaços de ensino, é possível aos alunos apreender conhecimentos de diferentes naturezas. Esse espaço também se traduz como um espaço de socialização. Para Pérez Gómez (1998), *socialização* é um processo de aquisição por parte das novas gerações das conquistas sociais. Por exemplo: linguagem oral, escrita, trabalho/profissões, costumes, regras, etc. Esse processo de socialização é denominado genericamente de “processo de educação”.

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

A aceleração do desenvolvimento histórico das comunidades humanas, bem como a complexização das estru-

turas e a diversificação de funções e tarefas da vida nas sociedades, cada dia mais povoadas e complexas, torna ineficazes e insuficientes os processos de socialização direta das novas gerações nas células primárias de convivência: a família, o grupo de iguais, os centros ou grupos de trabalho e produção.

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

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

De acordo com Pérez Gómez (1998), os objetivos da **socialização secundária** dos alunos na escola seriam: a) prepará-los para o mundo do trabalho e b) formar o/a cidadão/ã para sua intervenção na vida pública. Porém, é necessário frisar que, na esfera política, efetivamente, todas as

pessoas têm, em princípio (ou pelo menos, teoricamente e legalmente), os mesmos direitos, considerando que vivemos uma sociedade democrática. Mas, na esfera econômica, a primazia não é dos direitos da pessoa, mas, sim, dos da propriedade, já que vivemos numa sociedade ditada pelo capital, ou capitalista.

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

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

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

Os alunos/as aprendem e assimilam teorias, disposições e condutas não apenas como consequência da trans-

missão e intercâmbio de ideias e conhecimentos explícitos, mas também e principalmente como consequência das interações sociais de todo tipo que ocorrem na escola ou na aula.

Por outro lado, quando diz respeito ao currículo oficial de conteúdos (PÉREZ GÓMEZ, 1998, p.18): “O que o aluno/a aprende e assimila mais ou menos consciente, e que condiciona seu pensamento e sua conduta a médio e longo prazo, se encontra além e aquém dos conteúdos explícitos nesse currículo”. E é aqui que reside o complexo processo de socialização da escola, como se fosse uma ação dialética.

Por fim, salientamos que esta compreensão de escola enquanto espaço de socialização - e aqui consideramos o curso pré-vestibular um espaço semelhante ao escolar regular- bem como a compreensão de sujeito, enquanto um ser social, histórico, dialógico, enfim, numa concepção “freiriana”, foram fundamentais para o movimento da pesquisa, da observação em campo, da interpretação dos dados e das conclusões.

Os cursinhos populares

O ingresso no ensino superior não tem sido fácil para a maior parte dos jovens e adultos brasileiros. O caráter não democrático do ingresso nas Universidades, isto no sentido de não haver igualdade de preparação e consequente oportunidade de entrada entre os estudantes de diferentes classes sociais, em nossa opinião, pode estar relacionado: 1. com o perfil histórico de nosso sistema educacional;

2. com as desigualdades na distribuição de renda que permeiam nossa estrutura social; 3. decorrente deste histórico e desta desigualdade social persistente, temos as condições desiguais de oportunidades no vestibular (PIUNTI, 2009).

Por mais que políticas públicas tenham tentado democratizar o acesso de todas as camadas sociais ao ensino básico, tais políticas não conseguiram até o momento satisfazer as necessidades e vontades de grande parte dos jovens e adultos que almejam o ensino superior como fonte de ascensão social e aspirações individuais.

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

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

Percebe-se aqui que, comparado aos países vizinhos da América Latina, o Brasil está em desvantagem em relação ao Chile e à Argentina quanto ao número de jovens que têm acesso ao ensino superior. Mesmo

sendo um país de proporções continentais na América do Sul e com quase 200 milhões de habitantes, ainda apresentamos índices muito baixos em relação ao ensino superior.

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

Haja vista que o aumento na procura e expansão do número de matrículas no ensino médio público não implicou preparo adequado para a realização das provas de vestibular mais concorridas e exigentes do país, como por exemplo, o vestibular das universidades públicas, ficando a cargo das escolas privadas esse tipo de “preparo” para o vestibular.

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

Há de se destacar aqui também que “[...] tanto para o aluno da escola pública, quanto para o aluno da escola particular, passar por um ‘cursinho preparatório’

aumenta as chances de ingresso a uma universidade” (BONFIM, 2003, p.52).

Esta relação entre aprovação em vestibular e passagem por um cursinho foi analisada pela socióloga Dulce Whitaker que, ao estudar o perfil de candidatos ao vestibular da UNESP – Universidade Estadual Paulista, entre 1985 e 1986, criou a expressão “*efeito cursinho*” para designar a maior probabilidade de sucesso verificada entre os vestibulandos que prestavam o exame um ou dois anos após a conclusão do ensino médio e que haviam passado por algum curso pré-vestibular. Independente do cursinho ser privado ou popular, este passou a ser o local “[...] em que se aprende a fazer o vestibular” (apud BONFIM, p.52-53).

No caso dos cursinhos populares, a análise de Carvalho (2006, p.306), aponta que estes projetos:

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

Sobre a organização, espaço, forma como atuam os professores, Carvalho

(2006, p.306) explica também que os cursinhos populares:

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

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

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

cerca de 900 núcleos de mesma natureza espalhados pelo Brasil. Essas informações foram cedidas a Bonfim (2003) pelo Frei Davi Raimundo dos Santos, coordenador, até então, do EDUCAFRO.

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

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

Contudo, a movimentação social que deu origem a diversos cursinhos populares pelo Brasil vem questionar também toda a estrutura que permeia as injustiças por trás do sistema educacional. Desta forma, diversos grupos têm pressionado órgãos de governo por ações afirmativas de inclusão

social no que tange às oportunidades de continuidade no nível superior. Muitos destes movimentos, ligados a questões étnico-raciais -negros e indígenas- inscrevem-se em uma concepção de ação afirmativa de caráter compensatório, lutando pela reparação de injustiças sociais e/ou procurando propiciar a ascensão e o fortalecimento de grupos da população sub-representados no ensino superior (MITRULIS e PENIN, 2006).

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

Hoje, porém, os diversos cursinhos populares pelo Brasil possuem projetos diferenciados, como já foi exposto acima, a partir de Carvalho (2006). Assim, apesar da diversidade destes cursinhos, entre suas diferentes linhas pedagógicas, filosóficas e ideológicas, existem entre eles objetivos comuns. Segundo Bonfim (2003), os objetivos comuns seriam: o compromisso em ampliar o acesso das camadas populares às universidades públicas e a preocupação em formar cidadãos mais conscientes de seus direitos e deveres, contribuindo, assim, para que se tornem pessoas mais críticas, atuantes e comprometidas com a transformação da sociedade em que vivem.

O estudo

Como parte de uma pesquisa de mestrado mais ampla que teve como objetivo geral compreender as diferentes aprendizagens dos alunos de um curso pré-vestibular popular localizado no interior do estado de São Paulo, este trabalho tem como objetivo específico identificar e analisar as aprendizagens ligadas ao acesso ao ensino superior, às questões práticas da existência, necessidades da vida cotidiana, neste artigo identificadas com a função de **socialização** do curso pré-vestibular.

Durante todo o processo, guiou a nossa concepção de pesquisa a observação de Bogdan e Bicklen (1994, p.48) no sentido de que:

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

Para atingir o objetivo deste trabalho, dentro de uma perspectiva qualitativa, foram realizadas observações de campo em sala de aula, intervalos, horário de entrada e saída, registros em diários de situações observadas que envolviam as relações entre os alunos, e relações entre aluno e professores, por exemplo. Posteriormente, foram realizadas entrevistas semi-estruturadas sobre a compreensão dos

participantes acerca das aprendizagens no espaço do cursinho.

Destacamos que as falas de alunos e ex-alunos e do coordenador, gravadas em entrevistas, foram essenciais para a análise de dados. A escolha dos sujeitos a serem entrevistados não seguiu nenhuma lógica pré-determinada. Não diríamos também que foi aleatória. Ao buscar a perspectiva dos alunos sobre o que se aprende no cursinho, consideramos importante convidar para as entrevistas alunos que se mostraram comunicativos, tanto ao expor suas ideias em sala de aula, quanto para além deste espaço, nos intervalos, principalmente.

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

Por uma questão ética e de preservação da identidade dos sujeitos, utilizamos nomes fictícios para cada um deles. A escolha dos nomes fictícios foi feita para que o leitor tivesse uma melhor compreensão ao longo da leitura da análise dos dados. Assim, esta escolha de nomes para cada sujeito entrevistado teve por base a categoria em que ele se encontra: nome com inicial “E” para **ex-alunos** e com inicial “A” para **alunos** que frequentavam o cursinho no tempo da pesquisa (entrevistas). Desta forma, referimo-nos à Emília, Everton e

Eduardo, que eram ex-alunos, e Aline e André que eram alunos.

Para análise dos dados, recorreremos à análise temática. Sobre esta técnica, Minayo (2004, p.209) aponta que:

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

No caso desta pesquisa nos interessou mais a descoberta de *núcleos de sentido* contidos nas falas dos sujeitos, já que partimos de uma abordagem qualitativa. No tratamento dos resultados queremos trabalhar com significados ao invés de inferências estatísticas. No entanto, o fato de alguns *núcleos de sentido* das falas terem *presença e freqüência* constantes e chamarem a atenção para sua relevância, por isso merecem destaque e total atenção. Estes núcleos de sentido são destacados pois já temos em mente, no momento de verificação dos dados, alguns conceitos teóricos mais gerais que orientam esta análise. É necessário estabelecer hipóteses iniciais, a partir destes conceitos, pois “[...] a realidade não é evidente: responde a questões que teoricamente lhe são colocadas” (MINAYO, 2004, p.210).

Dentro da perspectiva de aprender enquanto processo de **socialização**, encontramos nas falas dos alunos referências a alguns assuntos que se conectam diretamente a esta ideia. Esses assuntos foram organizados em subcategorias relacionadas diretamente aos núcleos de sentido encontrados nas falas dos alunos entrevistados, como: “aprender para o acesso ao ensino superior”, “aprender com os professores” e “aprender conteúdos do ensino médio”.

Aprendizagens no Curso Pré-Vestibular Prodam

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

Denominamos este processo socializante de secundário, pois para Gómez (1998), a socialização que ocorre na escola está além daquela que ocorre nos grupos familiares, nas células primárias de convivência. A complexidade da nossa

sociedade torna necessária a existência de instituições, como a escola, que atendam e canalizem o processo de socialização, após o papel das primeiras instâncias de convívio do sujeito.

Complementando esta ideia de socialização, pela perspectiva que os alunos nos trazem, esta socialização secundária está relacionada com o mundo objetivo em que se vive, o mundo do trabalho, o mundo “dos outros” seres humanos. E, neste sentido, abordamos socialização enquanto meio de relacionar-se com o mundo objetivamente, por isso mesmo, reproduzindo aquisições históricas, formas de ver o mundo, formas de estar no mundo.

O curso pré-vestibular tem sido uma etapa comum na vida de muitos estudantes, antes de frequentar o ensino superior. Portanto, os alunos destes tipos de “cursinho” possuem objetivos comuns, como o de entrar em uma faculdade de sua escolha. Assim, é o que aparece na fala de Emília:

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

A ex-aluna Emília, apesar de até hoje não ter ingressado no ensino superior, nos disse, em meio às suas dúvidas, comuns aos jovens, que “entrar para uma faculdade”, “estudar” estavam nos planos iniciais, ou seja, eram seus objetivos. Neste mesmo sentido, temos a fala de Everton quando

perguntamos qual era seu objetivo ao entrar para o cursinho:

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

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

Coincidentemente, a esta fala de Everton, que relaciona o ensino médio ao ensino pré-vestibular, temos o comentário de Eduardo, também ex-aluno, a respeito dos seus objetivos ao entrar para o cursinho Prodam: “Tem umas coisas que você vê num cursinho e que você não viu ainda no ensino médio, então a minha ideia era essa: pra passar no vestibular”. Como afirma Carvalho (2006), o cursinho popular geralmente combina uma função supletiva e uma ampliação dos conhecimentos básicos do nível de ensino médio. O ex-aluno ainda se refere aos cursos que almejava no ensino superior: “Eu tava indeciso entre engenharia de produção e engenharia mecatrônica” (Eduardo).

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

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

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

Se, por um lado, os jovens que entrevistamos e temos observado, ao longo dos anos em que esta pesquisa ocorreu, nos dizem que possuem o objetivo de “passar no vestibular” e ingressar no ensino superior, outros já assumem as incertezas, tanto em relação à profissão quanto em relação ao despreparo e insegurança diante do vestibular. É o caso de André, que diz ter entrado para o cursinho por uma “*pressão familiar*”.

André diz não estar muito preocupado em relação ao tempo, à necessidade de fazer logo uma faculdade. Ele também se diz incomodado com a cobrança em relação ao que o vestibular cobra dos estudantes, e afirma: “Porque inteligência

cada um tem a sua e ela vem na hora que tem que vir”. Assim, ele não se sente obrigado a ter que aprender imediatamente os conhecimentos que uma prova de vestibular exige.

Os resultados mostram que o motivo por que cada aluno procurou o Cursinho Prodam varia também segundo a idade, o objetivo profissional, a disponibilidade de renda, facilidade de acesso, necessidade demandada pelo mercado de trabalho. Enquanto processo de socialização, mesmo com a variedade de objetivos, os alunos sabem que estão lá para aprender o que vai ser solicitado numa prova de vestibular, independentemente de o cursinho trazer como consequência diferentes aprendizagens, novas práticas sociais, amizades, conquistas pessoais, etc.

Os aspectos da instituição escolar diretamente ligados ao que se espera dela como agente de socialização secundária apareceram nas entrevistas. Foi um fato comum ouvirmos a comparação dos alunos em relação aos professores, entre os professores do cursinho e os professores da “escola”. A maioria indica elementos muito favoráveis em relação ao papel do professor no cursinho, sobre a “forma” como eles ensinam, a relação mais próxima entre aluno e professor, por exemplo. Para Everton:

[...] professor lá era quase que nem aluno porque, conversa bastante, fala bastante é... pra descontrair porque lá, lá não é um regime militar, lá você tem que aprender, tem que a coisa ir fluindo. Não é rigidamente que se sai, aí deu pra fazer amizade, era

que nem aluno, professor era que nem aluno pra gente. Mas a gente respeitava, como professor né, mas conversava como amigo mesmo (Everton).

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

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

André também nos disse que “no cursinho realmente você aprende, basta só você querer, mas a maneira como o professor tá ali na frente, sabe, a coisa da idade muito próxima”, ou seja, a eficiência do ensino pode estar na forma como o professor ensina, nas relações mais próximas que se estabelecem entre aluno e professor. As dificuldades foram relacionadas à precariedade do vínculo profissional – voluntariado - que gera ausências frequentes e abandono quando o professor consegue um emprego remunerado.

Outro aspecto evidenciado está na relação com os saberes escolarizados. Notamos diversas vezes, não só nas entrevistas, mas nas observações em campo, que há muitas comparações entre o que se aprende ou se aprendeu no ensino médio

e o que se aprende no cursinho. Aliás, as comparações não eram somente no sentido “do quê” se é ensinado nas duas etapas, mas “o como” é ensinado. Há de se frizar aqui também que a quase totalidade dos alunos é oriunda do ensino médio da rede pública. Ao comparar os dois anos de cursinho com o ensino médio, Emília nos diz (sobre o cursinho):

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

A superação da dificuldade em “exatas” está ligada, neste caso, à possibilidade de tirar dúvidas, das aulas serem “mais completas”, das monitorias em período oposto ao das aulas. Comparado ao ensino médio, o cursinho possibilitou à aluna compreender melhor o conteúdo para que ela pudesse “tirar aquele bicho de sete cabeças” que tinha em química e física.

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

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

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

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

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

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

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

Conclusões

Quando pensamos em usar a categoria socialização secundária, fizemos-no com base na ideia que Pérez Gómez (1998) nos traz sobre a função social da escola, ou seja, considerando o cursinho um espaço escolar, procurando mostrar que ele permite cumprir aquele papel designado

à escola de poder transmitir aos alunos - conhecimentos de diferentes áreas e outros saberes - que lhe serão úteis no mundo do trabalho, na vida social, enquanto cidadãos, que são sujeitos em diversas situações da esfera econômica e que seguem regras de uma ou mais gerações.

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

Esta concepção de socialização não significa, porém algo negativo, passivo ou alienante. Não são sujeitos adaptados e nem passivos que encontramos em nossa pesquisa, nas entrevistas. Pelo contrário, os alunos e ex-alunos com quem conversamos estavam muito cientes da situação que os permeia, de desemprego, de frustração, de possibilidades de transformação, mesmo que de suas próprias vidas. Talvez porque analisamos um universo “micro”, sem pretender dissertar sobre as possibilidades de transformação do mundo, mas no que tange a vida dos alunos de baixa-renda de um curso pré-vestibular popular, o processo de socialização deste possibilitou diversos êxitos, e pode ser considerado um “espaço de possibilidades”.

Referências

- BACCHETTO, João Galvão. *Cursinhos pré-vestibulares alternativos no município de São Paulo (1999 a 2000): a luta pela igualdade no acesso ao ensino superior*. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora, 1994.
- BONFIM, Talma Alzira. *O CAPE em nossas vidas: a visão de um grupo de alunos, ex-alunos e colaboradores sobre um curso pré-vestibular gratuito*. 2003. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Faculdade de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.
- CARVALHO, José Carmello Braz. Os cursos pré-vestibulares comunitários e seus condicionantes pedagógicos. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 36, n. 128, p. 299-326, maio/ago. 2006.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- _____. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- _____. *Educação e mudança*. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- _____. *Extensão ou comunicação?* 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- _____. *Cartas a Cristina: reflexões sobre minha vida e minha práxis*. 2. ed. São Paulo: Unesp, 2003.
- _____. *Educação como prática da liberdade*. 24. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.
- GIMENO SACRISTÁN, Jose; PÉREZ GÓMEZ, A.I. *Compreender e transformar o ensino*. Trad. de Ernani F. da Fonseca Rosa. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.
- MITRULIS, Eleny; PENIN, Sônia Teresinha de Souza. Pré-vestibulares alternativos: da igualdade à equidade. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, v.36, n.128, p.269-298, maio/ago. 2006
- PIUNTI, Juliana C. P. *Diferentes aprendizagens na perspectiva de alunos de um curso pré-vestibular comunitário*. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009.
- SANTOS, Renato Emerson Nascimento dos. A difusão do ideário anti-racista nos vestibulares para negros e carentes. In: SANTOS, Sales Augusto (Org.). *Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas*. Brasília: Ministério da Educação, 2005. p.229-249.

Recebido em junho de 2010.

Aprovado para publicação em setembro de 2010.

