



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS – CFH
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIOLOGIA POLÍTICA**

LUANA LOPES

Uma forma de empreendedorismo social, uma forma de politização: trajetórias e perspectivas de agentes em duas iniciativas distintas de cursinho popular.

FLORIANÓPOLIS
2019

LUANA LOPES

Uma forma de empreendedorismo social, uma forma de politização: trajetórias e perspectivas de agentes em duas iniciativas distintas de cursinho popular.

Dissertação submetida ao Programa de Pós-graduação em Sociologia Política, da Universidade Federal de Santa Catarina, para a obtenção do grau de Mestre em Sociologia Política. Orientador: Prof. Dr. Eduardo Vilar Bonaldi.

FLORIANÓPOLIS
2019

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Lopes, Luana

Uma forma de empreendedorismo social, uma forma de
politização: : trajetórias e perspectivas de agentes em duas
iniciativas distintas de cursinho popular. / Luana Lopes
; orientador, Eduardo Vilar Bonaldi , 2019.
165 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa
Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Programa
de Pós-Graduação em Sociologia Política, Florianópolis, 2019.

Inclui referências.

1. Sociologia Política. 2. Pré-vestibular popular. 3.
Cursinhos pré-vestibulares. 4. Trajetória de professores de
cursinhos . I. , Eduardo Vilar Bonaldi. II. Universidade
Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em
Sociologia Política. III. Título.

Luana Lopes

Uma forma de empreendedorismo social, uma forma de politização: trajetórias e perspectivas de agentes em duas iniciativas distintas de cursinho popular.

O presente trabalho em nível de mestrado foi avaliado e aprovado por banca examinadora composta pelos seguintes membros:

Prof.(a), Ione Ribeiro Valle, Dra
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof.(a), Francine Scheid Martins, Dra.

Certificamos que esta é a **versão original e final** do trabalho de conclusão que foi julgado adequado para obtenção do título de mestre em Programa de Pós-graduação em Sociologia Política.

Prof. Dr. Ernesto Seidl
Coordenador do Programa

Prof. Dr. Eduardo Vilar Bonaldi
Orientador

Florianópolis, 2019

À Joelma e ao Júlio.

AGRADECIMENTOS

O meu agradecimento ao Projeto de Educação Comunitária Integrar e ao Einstein Vestibulares por aceitarem participar de minha pesquisa – que o trabalho de vocês continue.

Aos professores que responderam os questionários enviados insistentemente e aos nove integrantes das duas iniciativas que prontamente aceitaram participar das entrevistas – sem vocês esta pesquisa não seria possível.

À professora Nadir Zago, pela participação na banca de qualificação, com excelentes contribuições e sugestões para que a pesquisa pudesse ser desenvolvida.

À banca examinadora, professora Ione Ribeiro Valle e Francini Scheid Martins, por aceitarem contribuir com o meu trabalho.

Ao meu orientador, Eduardo Villar Bonaldi, pelas contribuições e estímulos durante o desenvolvimento da pesquisa.

Aos colegas do mestrado com quem pude compartilhar os momentos de conquista e apreensão durante a trajetória acadêmica.

Ao NEJUC pela possibilidade de discutir leituras tão úteis para a construção do trabalho.

Aos colegas do GPEFESC e LAPSB – pelas calorosas discussões nas manhãs de sexta-feira, pelos momentos de descontração e, principalmente, pela acolhida ao grupo.

Por fim, à CAPES, pela bolsa de estudos concedida, sem a qual a realização da presente dissertação seria inviável.

RESUMO

Este trabalho consiste em uma pesquisa etnográfica em dois cursinhos pré-vestibulares populares da cidade de Florianópolis/SC (Projeto de Educação Comunitária Integrar e Einstein Vestibulares). Assim, objetivo central é compreender quem são esses agentes que se engajam como professores nas iniciativas de cursinhos populares - os quais, inicialmente, parecem ser semelhantes, porém apresentam-se como espaços heterogêneos. Os objetivos específicos consistem em: (a) a pesquisa busca descrever e discutir os modos a partir dos quais as origens e as trajetórias dos professores os predispõem a tomar conhecimento, acessar e permanecer nas iniciativas diferentes de cursinho; (b) os modos a partir dos quais as escolhas de carreiras universitárias e/ou as redes de relações na universidade podem levá-los a optarem por um ou outro cursinho; (c) apreender e retratar as percepções que os professores têm sobre os alcances e limites da atuação de cada um dos cursinhos e descrever como experienciam os problemas e desafios em cada um deles.

PALAVRAS-CHAVE: cursinhos populares; pré-vestibular popular; professores de cursinho.

ABSTRACT

This work consists of an ethnographic research in two popular pre-university courses from the city of Florianópolis/SC (Projeto de Educação Comunitária Integrar and Einstein Vestibulares). Therefore, its main goal is to understand who are these agents who engage in being teachers in popular pre-university initiatives - which, initially, seem similar, however, present themselves as heterogeneous spaces. The specific goals consist of: (a) The research seeks to describe and discuss the ways by which the origin and the trajectory of the teachers predisposes them to take knowledge, access and remain on the various popular pre-university initiatives; (b) the ways by which the choices of university career and/or the net of relationships in university can lead them to opt for a popular pre-university course or another; (c) to learn and portray the teachers' perceptions about the reaches and limitations of the performance of each of the popular pre-university courses and to describe how they experience the problems and challenges in each of them.

KEYWORDS: Popular course; Popular pre-university courses; popular pre-university courses teachers.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

8M	Coletivo Feminista Classista Ana Montenegro
ALESC	Assembleia Legislativa de Santa Catarina Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino
ANDIFES	Superior
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CA	Centro Acadêmico
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CASD	Centro Acadêmico Santos Dumont
CCS	Centro de Ciências da Saúde
CED	Centro de Ciências da Educação
CEO	Chief Executive Officer
CFH	Centro de Filosofia e Ciências Humanas
CIPA	Comissão Interna de Prevenção de Acidentes
COHAB	Companhias de Habitação
COPERVE	Comissão Permanente do Vestibular
CRAS	Centro de Assistência Social
CTC	Centro Tecnológico
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMBRAER	Empresa Brasileira de Aeronáutica
ENCUP	Encontro Nacional de Cursinhos Universitários Populares
ENEJ	Encontro Nacional de Empresas Juniores
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ETEC	Ecola Técnica Estadual
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil
GESTUS	Gestão Estudantil Universitária Integrar
GPEFESC	Grupo de pesquisa ensino e formação de educadores em Santa Catarina
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação e Tecnologia Association Internationale des Etudiants en Sciences Economiques et
IESEC	Commerciales
IFES	Instituições Federais de Ensino Superior
LAPSB	Laboratório de Pesquisas Sociológicas Pierre Bourdieu
MEJ	Movimento Empresa Junior

MNU	Movimento Negro Unificado
MSU	Movimento dos Sem Universidade
MUC	Movimento Universitário de Cursinhos
NEGA	Negras Experimentações Grupo de Arte
NEJUC	Núcleo de Estudos da Juventude Contemporânea
ONG	Organizações Não Governamentais
PET	Programa de Educação Tutorial
PPG	Programa de Pós-Graduação
PRAE	Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis
PROUNI	Programa Universitário para Todos
PSOL	Partido Socialismo e Liberdade
PUP	Pré-Universitário Popular
PVC	Pré-vestibular Cidadania
PVNC	Pré-Vestibular para Negros e Carentes
REUNI	Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SETUF	Sindicato das Empresas de Transporte Urbano de Florianópolis
	Sindicato dos Trabalhadores em Educação da Universidade Federal do Rio
SINTURJ	de Janeiro
SISU	Sistema de Seleção Unificada
TCL	Trabalho de Conclusão de Licenciatura
UDESC	Universidade do Estado de Santa Catarina
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UNESP	Universidade Estadual Paulista
UNOCHAPEC	
O	Universitária Comunitária da Região de Chapecó
USP	Universidade de São Paulo
VUNESP	Vestibular da Unesp

LISTA TABELAS

Tabela 1: Número de produções na PPG entre 1995 e 2017.....	42
Tabela 2: Distribuição de pesquisas nos PPGs entre 1995 e 2017(teses e dissertações).....	43
Tabela 3: Categorias que mais aparecem nas produções acadêmicas entre 1995 e 2017 (teses e dissertações).....	44

SUMÁRIO.....	14
INTRODUÇÃO.....	15
CAPÍTULO I - OS CURSINHOS PRÉ-VESTIBULARES POPULARES: CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA E DISCUSSÃO DA LITERATURA.....	29
1.1 Os cursinhos pré-vestibulares e as desigualdades educacionais.....	29
1.2 A origem dos cursinhos pré-vestibulares populares como instrumento de relativa democratização do ensino superior.....	35
1.3 Cursinhos populares e as produções acadêmicas.....	38
1.3.1 Distribuição das pesquisas nos programas de pós-graduação.....	42
1.3.2 Categorias recorrentes nas pesquisas: o que se estuda quando o tema é pré-vestibular popular?.....	44
CAPÍTULO II – MÉTODO.....	48
2.1 Desenho metodológico da pesquisa.....	49
2.1.1 Da observação e construção do objeto de estudo: de professora de cursinho à pesquisadora de cursinhos populares.....	49
2.1.2 Aproximações e impressões sobre os campos da pesquisa.....	49
2.2 Entrevistas.....	53
2.3 Questionário.....	60
CAPÍTULO III - O PROJETO DE EDUCAÇÃO INTEGRAR: HISTÓRIA DA INICIATIVA E PERFIL DE SEUS PROFESSORES.....	62
3.1 “ <i>Não é um cursinho, é um projeto de educação</i> ”: a história do Integrar.....	63
3.1.1 Organização curricular e pedagógica.....	67
3.1.2 Ação coletiva.....	71
3.2 O perfil dos professores do Integrar.....	74
3.2.1 Análise quantitativa dos perfis.....	74
3.2.2 Análise qualitativa dos perfis	77
3.2.1 Primeiro perfil: a certeza do ingresso no ensino superior: Elena e Pietro.....	79
3.2.2 A moral do esforço: “ <i>eu passava pela UFSC e dizia um dia eu estou aí dentro</i> ”.....	82
CAPÍTULO IV – EINSTEIN VESTIBULARES: HISTÓRIA E PERFIL DOS PROFESSORES.....	91
4.1 Einstein Vestibulares: De aluno para aluno transformando vidas.....	91
4.2 Perfil geral dos professores.....	103
4.2.1 Análise quantitativa dos perfis.....	103
4.2.2 Análise qualitativa dos.....	106
4.2.2.1 “ <i>O Einstein é o meu respiro</i> ”: a participação na iniciativa como a aproximação de uma realidade social.....	106
4.2.2.2 Exemplo de perfil majoritário do Einstein.....	113
CAPÍTULO V – ANÁLISE A PARTIR DA TEORIA DE PIERRE BOURDIEU.....	117
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	116

INTRODUÇÃO

O presente trabalho se insere no campo de discussão da sociologia da educação e se dedicou a investigar os novos espaços de socialização e escolarização destinados a uma parcela de jovens das classes populares que almejam o ingresso no ensino superior. Precisamente, trata-se de uma investigação sobre os cursinhos pré-vestibulares populares.

A análise destes novos espaços implica em um recorte orientado para a construção do objeto de pesquisa que, neste caso, é formado por professores voluntários de cursinhos pré-vestibulares populares. Na tentativa de construir uma análise a partir de uma população comparável e que fosse possível abranger distintos perfis sociais, a investigação realizada do decorrer dos anos de 2017 e 2018, ocorreu em dois cursinhos pré-vestibulares populares da cidade de Florianópolis (SC): o Projeto de Educação Comunitária Integrar e o Einstein Vestibulares. Interessa saber, sociologicamente, quem são os agentes que se associam de modo voluntário aos cursinhos populares pesquisados, considerando que as iniciativas correspondem a duas propostas diferentes de cursinhos, formados a partir de distintos repertórios culturais: o primeiro, conforme veremos adiante no trabalho, atua em consonância com as práticas dos movimentos sociais, à medida que, o segundo, apresenta-se como uma iniciativa de empreendedorismo social voltada para a educação.

O interesse em estudar os cursinhos pré-vestibulares populares manifestou-se a partir de minha participação como professora voluntária da disciplina de geografia humana e política, em dois cursinhos de Florianópolis, durante o ano de 2015, coincidindo com o último ano da graduação em Ciências Sociais. A primeira experiência aconteceu no Pré-vestibular Gauss¹, uma iniciativa gerida pelo PET do curso de graduação em Matemática da UFSC. Paralelamente, desenvolvi a mesma atividade no Einstein Vestibulares no momento do início da iniciativa, em setembro de 2015.

A vivência nos dois espaços de cursinhos populares instigou o início das minhas investigações sobre o tema e, na ocasião, elaborei um trabalho de conclusão de licenciatura (TCL) sobre a influência de práticas dos cursinhos particulares nas iniciativas de cursinhos pré-vestibulares populares e que teve como o campo empírico para a pesquisa o Pré-vestibular Gauss (LOPES, 2015).

Durante os estudos realizados para a primeira pesquisa, incluindo as leituras de trabalhos sobre o tema e, principalmente, pela minha participação em duas iniciativas com

¹ Disponível em: >><http://gausspet.mtm.ufsc.br/><<. Acesso em 07 de jan de 2019

características muito diferentes, identifiquei que havia uma grande diversidade de cursinhos populares no que tange a formação pedagógica, composição administrativa e posicionamento político quanto às questões educacionais. Ainda que, de modo geral, atuem com o objetivo final de promoção de oportunidades de acesso ao ensino superior para jovens de camadas populares, os cursinhos não constituem um conjunto de iniciativas homogêneas.

Por consequência, essa diversidade dos cursinhos populares se mostrou como um critério importante para a seleção do campo empírico desta pesquisa. Deste modo, foi selecionado duas iniciativas que mais representariam essas discrepâncias em suas composições – o Projeto de Educação Comunitária Integrar e o Einstein Vestibulares – que na investigação de parte do grupo dos professores, seria possível captar as dissemelhanças, por exemplo, por meio das ações e motivações de envolvimento do corpo docente com a iniciativa. Descartei, portanto, um dos cursinhos em que eu já havia atuado como professora anos antes e, com isso, afastei as facilidades de acesso ao campo da pesquisa que havia em razão do meu conhecimento com todos os integrantes do grupo.

Ainda que formados a partir de diferentes repertórios, os dois cursinhos investigados nesta pesquisa apresentam as características gerais que identificam e definem um cursinho pré-vestibular popular que são descritas, entre outros autores, por Zago (2008). São elas: i) gratuitos, em sua maioria, ou, cobram valores simbólicos apenas para as despesas de manutenção; ii) direcionados aos setores, grupos e frações historicamente à margem da sociedade; iii) possuem atividades organizadas a partir do trabalho voluntário; iv) atuam em locais não próprios e cedidos por outras instituições; e, por fim, v) utilizam um currículo diferenciado abarcando conteúdos que contemplam o eixo cultura e cidadania. Considerando os diferentes núcleos de criação dos cursinhos que constituem diferentes repertórios culturais e convertem-se em distintas práticas, o mesmo ocorre com o currículo e a seleção de conteúdos que se aproxima dos interesses da iniciativa.

Sumariamente, as afirmações possíveis de serem feitas acerca das diferenças quanto à composição social e acadêmica da população pesquisa e que será aprofundada no capítulo dois, é de que o grupo de professores do Einstein Vestibulares é formado por jovens universitários, com idade de aproximadamente vinte anos, com maioria branca, solteiros e egressos de escolas privadas e de cursinhos pré-vestibulares particulares, com pouca ou nenhuma experiência de trabalho remunerado, graduandos de cursos das áreas de exatas, biológicas e saúde, e que residem nas proximidades da universidade – onde estudam, exercem atividade remunerada com bolsas de iniciação científica ou bolsas de trabalho de até quatro horas diárias na própria universidade e ministram as aulas no cursinho. Seus pais possuem

escolarização de nível superior, em alguns casos, pós-graduação e foram eles os maiores incentivadores para o ingresso na universidade.

Os docentes do Projeto Integrar, representam um grupo com mais idade – entre vinte e cinco e trinta anos – e, em alguns casos, participam da iniciativa há mais de cinco anos ou desde a sua fundação, a pesquisa apontou uma maior diversidade nos locais de moradia e, em alguns casos, residem na região da Grande Florianópolis². A maioria possui trabalho remunerado como professor (a) da rede pública e privada e, assim como no Einstein, são de maioria branca, solteiros, egressos de escolas particulares e de cursinhos pré-vestibulares privados e com alto índice de graduação na universidade pública. Atualmente, os integrantes são dos mais variados níveis de titulação acadêmica, contudo, a maioria cursa/sou graduações nas áreas das humanidades e a maioria dos pais e mães graduaram-se no ensino superior e também incentivaram os seus filhos. Se os professores se diferenciam no que tange à idade, local de moradia e tempo de participação no cursinho, eles se assemelham quanto à raça/cor, a escolarização básica na rede privada, escolarização de nível superior pública, a alta escolarização os pais como os incentivadores/apoiadores para o ingresso ao ensino superior.

Já sobre as diferenças entre os cursinhos pesquisados, elas se mostraram explícitas nas primeiras inserções etnográficas, conduzidas no mês de setembro e novembro de 2017, em dois eventos nacionais destinados ao encontro de cursinhos populares. As duas ocasiões exteriorizavam explicitamente as diferenças entre as iniciativas pesquisadas, considerando que os eventos estavam em profunda concordância às propostas de cada um dos cursinhos. O Projeto de Educação Comunitária Integrar em todo tempo apresentava-se como um movimento social, que tinha em vista um projeto de educação comunitária, estruturado pela militância de seus participantes e com o compromisso de promoção de conscientização crítica sobre a condição social e de classe de seus alunos. O grupo de participantes desse cursinho era formado por militantes de partidos políticos com alinhamento à esquerda – isso já era evidente na pesquisa de campo nos momentos de conversa com ou entre os participantes do cursinho em que eram rotineiras as demonstrações de admiração por figuras políticas ou de intelectuais brasileiros alinhados aos seus próprios posicionamentos políticos como, por exemplo, Paulo Freire, Conceição Evaristo³ e Carolina de Jesus⁴ e com o passar do tempo,

² Inclui as seguintes cidades: São José, Palhoça, Biguaçu, Santo Amaro da Imperatriz, Governador Celso Ramos, Antônio Carlos, Águas Mornas, São Pedro de Alcântara e Florianópolis.

³ Escritora brasileira (1946), professora, militante no movimento negro. Escreve sobre a cultura afro-brasileira e, em especial, sobre a mulher negra no Brasil. Em 2018 foi candidata a ocupar uma cadeira na Academia Brasileira de Letras e que seria a primeira mulher negra a ocupar o posto, no entanto, não foi eleita.

⁴ Escritora (1914-1977), considerada umas das primeiras negras a escrever no Brasil. Ficou conhecida pela publicação de seu livro intitulado O quarto de despejo: diário de uma favelada (1960).

ficou ainda mais claro em razão dos vínculos criados em redes sociais com integrantes do cursinho que permitiam a visualização de postagens de cunho político.

Já no Einstein Vestibulares, o cenário é sensivelmente distinto. Na ocasião do evento, o cursinho manifestou práticas de atuação que correspondiam às iniciativas de empreendedorismo social direcionada à educação quando exteriorizaram a utilização dos modelos administrativos similares aos usados por empresas juniores⁵. Isso se caracterizava tanto uma tentativa de replicar situações recorrentes do ambiente empresarial no interior do cursinho, como também, uma maneira de divulgar e absorver a linguagem do universo empreendedor por meio do uso habitual de neologismos, em especial, aqueles que mimetizam vocábulos da língua inglesa. A saudação ao universo empreendedor era igualmente evidente quando faziam alusão a nomes relacionados ao mundo dos negócios de sucesso, como por exemplo, o empresário brasileiro Jorge Paulo Lemann⁶. Nesse contexto, os participantes do cursinho se transformavam em empreendedores sociais e organiza seus discursos no sentido de eram agentes revolucionários com uma visão transformadora da realidade dos estudantes por meio da educação.

A afirmação de que as iniciativas se apresentavam uma como um movimento social e a outra como um movimento de empreendedorismo social podem compreendidas mais perfeitamente pelo detalhamento de outras particularidades observadas em minhas inserções etnográficas

O discurso de abertura do V Encontro de Cursinhos Pré-Universitários Populares (PUP), evento que foi organizado pelo Integrar, enfatizou a necessidade de projetar os cursinhos populares como movimentos sociais. A sugestão era a de olhar para os movimentos com na intenção de aderir às práticas por eles realizadas, citando como exemplo, a pedagogia das marchas⁷, com a finalidade de tornarem-se “caminhantes na luta pela educação” e, inclusive, aprender com os movimentos sociais a como fazer resistência. Essa proposta de aproximação dos movimentos sociais já comum ao Integrar que, inclusive, estruturou esse evento a partir da compreensão da formação de um espaço para ações coletivas, populares e de resistência na luta de acesso e permanência no ensino superior.

⁵ Empresas Juniores são associações civis, sem fins lucrativos, formadas por estudantes universitários, regulamentadas no Brasil através da Lei 13.267/2016. Estes espaços visam, propiciar ao estudante a experiência empresarial por meio da realização de projetos e serviços na área de atuação do curso em que a empresa jr. estiver vinculada.

⁶ Empresário brasileiro criador da Fundação Lemann.

⁷ Fazendo referência a Paulo Freire que indica as marchas como um caminho pedagógico e político de grande importância para as transformações. Em uma entrevista Freire à TV PUC, em 1997, dedica-se a explicação das marchas. Disponível em: >> <https://www.youtube.com/watch?v=MZQtP-7Ezbw><<. Acesso em: 16 de jan de 2019.

Nessa perspectiva, a realização do evento aconteceu integralmente na UFSC, em razão de se tratar de uma universidade pública e com a intenção de ocupar os espaços da instituição e, assim, fortalecer a relação estudante/universidade, manifestando o sentimento de pertencimento aquele local. Por considerarem que o público do evento seria composto por estudantes de graduação, voluntários de cursinhos e estudantes dos próprios cursinhos, se mostrou prioridade nas reuniões de organização do evento a garantia de que os participantes tivessem acesso à hospedagem e a alimentação. À vista disso, os participantes do evento de localidades distantes de Florianópolis tiveram acesso aos alojamentos cedidos pela universidade ou contaram com hospedagem gratuita oferecida a partir de uma rede de mobilização formada pelos membros do Integrar e a alimentação foi garantida pelo acesso ao restaurante universitário com o “passe estudantil” que assegura a refeição com o valor reduzido.

O protagonismo do evento esteve voltado à educação popular apoiada em demandas étnicas, de gênero e de classe, a começar pela performance do grupo de teatro negro formado pelo Coletivo NEGA⁸, que apresentou o espetáculo “Preta-à-Porter⁹” – que tratou dos conflitos diariamente presente na vida da população negra, em especial, no cotidiano das mulheres. O roteiro da performance foi inspirado nas experiências do próprio elenco do coletivo, formado unicamente por mulheres e, uma delas, inclusive, militante da educação popular no Projeto Integrar e do Coletivo GESTUS – uma ramificação do Integrar.

Na esteira das questões de identidade étnica, o segundo dia do evento foi marcado por uma mesa de discussão intitulada “A apropriação da cultura negra pela indústria cultural”, acontecendo simultaneamente uma oficina de turbantes – um adereço que é símbolo da cultura negra e associado a rituais religiosos de matriz africana – associando-o a uma reflexão histórica e a um símbolo de resistência cultural para mulher negra. Tais discussões foram encaminhadas para o debate de superação das desigualdades no ensino superior, a partir da história de vida de uma estudante da UFSC, graduanda no curso de Arquitetura, ex-aluna do Projeto Integrar, negra e ex-empregada doméstica.

Mantendo o objetivo da construção de um evento que se aproximava de uma perspectiva popular, o PUP se distanciou de eventos de natureza acadêmica – organizados a partir das formalidades, periodicidade e hierarquias – e se aproximou de um espaço de discussão e de exposição de ideias. As propostas de atividades da programação poderiam ser

⁸ Negras Experimentações Grupo de Artes.

⁹ Do termo francês da indústria da moda *prêt-à-porter*, que significa pronto para vestir. No espetáculo, a analogia é utilizada no sentido de o racismo está sempre

formuladas pelos próprios participantes que poderiam organizar atividades artísticas e culturais, submeter relatos de experiência ou proposições de debates nos espaços de discussões que eram identificados por nomes do cenário político e intelectual brasileiro que eram classificadas como referências para o Projeto como, por exemplo, o educador popular Paulo Freire¹⁰, Vladimir Herzog¹¹, Cora Coralina¹², Diva Guimarães¹³ e Chico Mendes. Todas essas características de aproximação de um movimento social é, segundo um dos informantes da pesquisa, que diferencia o Projeto Integrar dos outros cursinhos. Em seu entendimento, o Integrar “*não é um cursinho, é um projeto de Educação. A gente se pauta em passar o aluno no vestibular, mas, a gente também está preocupado com coisas que não são o vestibular*”.

Passo agora a esclarecer as práticas distintivas do Einstein Vestibulares, que foram observadas durante o Encontro Nacional de Cursinhos Universitários (ENCUP). O evento foi realizado na cidade de São Paulo, em um centro de cultura judaica¹⁴, situado em um endereço nobre para o comércio da cidade – a Rua Oscar Freire – e organizado por Brasil Cursinhos¹⁵, uma organização formada por jovens universitários de todo o Brasil, representando o Movimento Universitário de Cursinhos (MUC).

Qual legado você quer deixar para a educação do Brasil? De que maneira você pode causar impacto na vida das pessoas? – era questionamento em um painel na entrada do evento que convida os participantes a enunciarem suas ideias no próprio painel. Os questionamentos desta ordem foram recorrentes ao longo dos dois dias do evento por intermédio das palestras e debates, que colocavam em discussão o impacto dos cursinhos pré-universitários na educação, na vida dos voluntários, dos estudantes e nos resultados alcançados pelas iniciativas populares em longo prazo – originando o que foi chamavam de

¹⁰ Pedagogo brasileiro (1921-1997) que desenvolveu um método de alfabetização de adultos mediado pela experiência de vida, através de palavras presentes no cotidiano dos estudantes com o objetivo de serem decodificadas para a aquisição da escrita e da compreensão política do mundo.

¹¹ Jornalista e professor (1937-1975), vítima da ditadura militar e que se tornou uma figura importante para a história do Brasil devido ao seu envolvimento com o processo de democratização do país.

¹² É o pseudônimo de Anna Lins dos Guimarães Peixoto Bretas (1889-1985), uma escritora e poetisa brasileira que retratou em suas obras a realidade da situação da mulher nos anos 1900, por uma escrita marcada por indícios de ideais feministas.

¹³ Professora aposentada (1940), negra e militante pela educação pública e conscientizadora sobre o que é ser negro para estudantes negros.

¹⁴ Unibes Cultural.

¹⁵ Organização que agrega cursinhos pré-universitários de todo o país, entre eles, o Arcadas Vestibulares (Faculdade de Direito da USP), CAAI (Curso Assistencial Amigos de Itajubá – Universidade Federal de Itajubá), Centro Educacional Santos Dumont (antigo CASD, fundado por estudantes do Instituto Tecnológico da Aeronáutica), Cursinho EACH (Escola de Artes, Ciências e Humanidades da USP), Cursinho FEAUSP (Faculdade de Economia e Administração da USP), Einstein Vestibulares, Galt Vestibulares, MACVEST (Curso Marie Curie vestibulares – Escola de Engenharia de Lorena da USP), Cursinho da Poli (USP), Curso Pré-vestibular Paulo Freire (Faculdade de Direito da Universidade Federal do Ceará), Cursinho Garra (Faculdade de Medicina da Universidade Federal de Juiz de Fora), MedEnsina (Faculdade de Educação da USP), Cursinho Quantum (Curso de Medicina da Faculdade Israelita de Ciências da Saúde Albert Einstein).

“efeito cursinho popular”. Igualmente, problematizavam o impacto da construção de uma rede de cursinhos (Brasil Cursinhos), apontando os limites e possibilidades das conexões como uma oportunidade de troca de experiências e a cocriação de soluções para os problemas destes espaços, inspirados nas vivências da indústria criativa, da economia compartilhada e do empreendedorismo em rede.

Os debates foram postos em prática por meio da técnica de “resolução de *cases*” – usual do mundo corporativo – e foi utilizada como um mecanismo de discussão para resolver problemas recorrentes aos cursinhos populares, como por exemplo, a evasão de alunos. Os participantes que representavam as iniciativas formavam grupos de discussão com o objetivo de propor soluções que já haviam sido utilizadas nos seus cursinhos ou eram planejadas naquele exato momento conforme o problema apresentado no *case*. Nessa mesma dinâmica, eles deveriam planejar eventos de integração para maior adesão dos alunos ao cursinho, pensavam sobre projetos motivacionais que incentivasse a presença dos estudantes no cursinho, como o apadrinhamento dos novos alunos por estudantes egressos do cursinho, aula inaugural com casos de sucesso de egressos e até um evento com os pais ou responsáveis, que já havia sido executado em um dos cursinhos presentes, que tinha o objetivo de sensibilizar os familiares sobre o impacto de ingressar em uma universidade para estudantes menos favorecidos.

O público do evento era formado por jovens, graduandos de instituições de ensino superior da região sudeste e, sobretudo, da USP, brancos, aparentemente de classe média e, ao que tudo indica, entre aqueles jovens, já havia redes de relações que não foram construídas ou eram limitadas por aquele evento. Essas redes foram formadas a partir da atuação em outras organizações e entidades estudantis como pela participação em empresas juniores que alcançaram algum destaque e tornaram-se reconhecidas entre os seus pares. Também, pela presença em eventos como no ENEJ (Encontro Nacional de Empresas Juniores) e atuação no MEJ (Movimento Empresa Junior) que são destinados aos jovens universitários compartilharem suas experiências empreendedoras. Estes laços de relações e conhecimento entre os jovens eram igualmente formados pela atuação em entidades direcionadas ao voluntariado, desenvolvimento pessoal e de liderança como, por exemplo, a AEISEC. A circulação dos jovens por outros espaços que formava essa rede de relacionamentos conecta por afinidades empreendedoras ficou evidente com a saudação de uma das entrevistadas do evento que ao se apresentar cumprimentou os presentes com – “*Hey, AEISEC!*” e prontamente recebeu como resposta – *What’s up?* – que indica uma espécie de “grito de

guerra¹⁶” da AIESEC que é código coletivo compartilhado pelos integrantes e que transmite os valores da instituição.

Organizações formadas pelo terceiro setor como a Ensina Brasil¹⁷, Vetor Brasil¹⁸, Fundação Lemann¹⁹ e Mapa Educação²⁰ que se caracterizam como movimentos formados por jovens universitários que buscam o desafio de promover mudanças no campo educacional brasileiro, também estavam presente no evento. Outras trabalham na formação voltada para a liderança de jovens com envolvimento em projeto educacionais, com o objetivo de torná-los representantes da causa da educação e de impulsioná-los no cenário político nacional – um exemplo é Tabata Amaral, eleita como deputada federal do estado de São Paulo e representante do Mapa Educação. Resumidamente, as organizações correspondiam exatamente ao perfil do evento e que buscava agregar jovens com o desafio de solucionar problemas o da educação.

Compreender as diferenças descritas até o momento acerca dos cursinhos pré-vestibulares pesquisados é, sobretudo, compreender as diferenças entre suas histórias e os seus objetivos. Para tal, dedicarei os próximos parágrafos para tratar da história e objetivos das iniciativas.

O Projeto Integrar foi criado em 2011, a partir de uma dissidência com outro cursinho pré-vestibular popular²¹ e em razão de divergências de cunho mais administrativo quando comparado às divergências atuais, que se enquadram na ordem de questões mais voltadas ao âmbito pedagógico e político. A formação dos cursinhos populares a partir da fragmentação é recorrente e já foi apontado em outras pesquisas. Um exemplo é o cursinho popular Salvador Allende, membro da Rede Emancipa, que, igualmente, nasceu de um rompimento com o Cursinho da Poli, um dos maiores de São Paulo (BONALDI, 2016). Em 2017, o Integrar passou a exercer suas atividades em dois núcleos de formação para os estudantes: o primeiro, e já consolidado, localizado no Instituto Estadual de Educação²² e, o segundo, na Escola de Educação Básica Jurema Cavalazzi²³.

¹⁶ A AIESEC possui uma cultura institucional muito latente, todos os membros, ao ingressarem os novos membros passam por imersões institucionais em que aprendem siglas, gritos de guerra e demais elementos, que criam a chamada Cultura AIESEC.

¹⁷ Disponível em >> <https://www.ensinabrasil.org/><<. Acesso em 07 de jan de 2019.

¹⁸ Disponível em >> <http://www.vetorbrasil.org/><<. Acesso em 07 de jan de 2019.

¹⁹ Disponível em >> <https://fundacaolemann.org.br/><<. Acesso em 07 de jan de 2019.

²⁰ Disponível em >> <http://mapaeducacao.com/><<. Acesso em 07 de jan de 2019.

²¹ Pré-vestibular Cidadania (PVC). Segundo Rocha (2016), o PVC foi criado em 2005 lideranças comunitárias do bairro Rio Tavares em Florianópolis e exerce atividades até o momento.

²² O Instituto Estadual de Educação fica localizado Av. Mauro Ramos, 275, Centro, Florianópolis.

²³ A Escola de Ensino Básico Jurema Cavalazzi fica localizada na Rua Professor Aníbal Nunes Pires, José Mendes, Florianópolis.

O Integrar destina suas ações de divulgação da iniciativa aos egressos de escolas públicas, negros, mulheres e, sobretudo, aos trabalhadores estudantes – que, para a Sociologia das Juventudes é uma condição de dependência do trabalho que não pode ser dispensada da vida dos sujeitos, considerando e que só é possível o estudo por conta da atividade laboral remunerada. Nessa ocasião o curso de graduação possui uma importância acessória, isto é, ocupa a segunda posição na vida dos sujeitos, sendo o trabalho a atividade de maior importância (FORACCHI, 1965).

A proposta pedagógica é a atuar em uma perspectiva de educação popular a partir do aporte teórico de Paulo Freire, reconhecendo a diversidade do alunado do cursinho, as experiências de trabalho e as trajetórias individuais e a finalidade do projeto é atender jovens e adultos que buscam melhores condições de vida por meio da educação e formação superior, sendo os principais objetivos: a) promover o acesso ao ensino superior através de um curso pré-vestibular gratuito; b) acompanhar os estudantes que participaram do projeto e iniciam sua trajetória dentro da universidade; c) oportunizar a experiência docente para novos profissionais que estão em formação universitária ou que se graduaram recentemente (INTEGRAR, 2018).

Mantendo a principal característica dos cursinhos populares, o Integrar é gratuito e o trabalho de aproximadamente cinquenta integrantes, divididos entre corpo docente e coordenadores, é exercido voluntariamente – apenas a atividade de monitoria, que é destinada aos ex-alunos, possui remuneração.

Como demonstrado por meio da fala de um dos meus interlocutores, o Integrar atua a partir da compreensão de um projeto de educação, pertencente a um movimento social e que, pretendendo ultrapassar as limitações de ingresso à universidade através do fomento a estratégias de permanência, alunos e professores do Projeto Integrar, deram início ao Coletivo GESTUS – formado em 2011, mesmo ano da formação do Integrar. Inicialmente, o coletivo era composto por um grupo estudantes que havia conquistado uma vaga na universidade por meio das políticas de ações afirmativas. Nos dias atuais, soma 54 integrantes, entre estudantes universitários, estudantes do Integrar e professores que, pontualmente, solucionam os impasses dos estudantes quando à sua permanência da universidade pelo compartilhamento de informações sobre os direitos básicos estudantis garantidos pela universidade – como o acesso à moradia estudantil, restaurante universitário e os diferentes auxílios destinados aos estudantes – auxílio financeiro e formação de consciência política (GESTUS, 2019).

Diferente da história de criação do Projeto Integrar – que nasceu com um grupo de professores já constituído, em razão de fazerem parte de outro projeto de cursinho

anteriormente – o Einstein Vestibulares iniciou suas atividades sem a participação de seus integrantes em experiências similares. A narrativa pública acerca da historicização do cursinho é construída a partir da trajetória biográfica de três jovens universitários que, ao ingressarem na universidade, buscavam colaborar para a mudança no destino de jovens que não lograram da mesma oportunidade de frequentar boas escolas e de ingressar em uma universidade pública. Assim, a contribuição para essa mudança seria através da fundação de um cursinho preparatório para o vestibular.

Presenciei a reprodução da narrativa da criação do cursinho em dois momentos: o primeiro durante o ENCUP, quando o organizador do evento, também fundador do Brasil Cursinhos e do Einstein Vestibulares, narrou sua trajetória de envolvimento com os projetos educacionais e, posteriormente, a história se repetiu em uma aula inaugural para os novos estudantes de 2018. Na primeira ocasião, os fundadores do Einstein foram definidos como “loucos apaixonados” pela causa em que atuavam, explicando que essa expressão era utilizada por um sujeito também envolvido com cursinhos, neste caso, o ex-presidente do cursinho CASD²⁴, fundador do CASDinho²⁵ e CEO²⁶ do Qmágico²⁷, que também estava presente no evento compartilhando suas experiências. Segundo o organizador, um “louco apaixonado” é alguém que traça auto realização em concordância ao desejo auxiliar outras pessoas a alcançarem seus próprios objetivos – o ingresso na universidade.

O termo “meio maluco” foi à atribuição feita aos jovens fundadores no decurso da aula inaugural, em razão da visão desafiadora que dispunham ao dobrar as vagas disponíveis no cursinho a cada ano oportunizando, deste modo, o ingresso de um maior número de estudantes. Junto disso, nas duas ocasiões, havia a valorização da inexperiência dos fundadores como uma condição favorável à possibilidade de crescimento pessoal e do aprendizado que era motivado pelas trocas contínuas entre os pares, justificando, segundo o presidente do cursinho, que os *“apaixonados pela educação, não necessariamente, são formados em educação”*.

²⁴ Centro Acadêmico Santos Dumont é um cursinho pré-vestibular gratuito.

²⁵ O CASDinho é um cursinho preparatório gratuito para o ingresso em escolas de ensino médio como o Colégio da Embraer e ETEC e olimpíadas científicas.

²⁶ Chief Executive Officer que é o mesmo que diretor executivo.

²⁷ O Qmágico é uma startup de tecnologia educacional, criada pelo engenheiro Thiago Feijão, e é uma plataforma que oferece aulas on-line para estudantes de escolas públicas, oferecendo vídeos aulas e exercícios e gerando planilhas de desempenho de cada estudante, apontando os exercícios e disciplinas que o aluno obteve o pior e melhor resultado e o próprio software reorganiza exercícios de reforço para o estudante. Segundo Thiago, o benefício desse modelo de acompanhamento é que permite que cada estudante se desenvolva em um ritmo próprio, diferente de uma sala de aula tradicional. O software ainda oferece orientação pedagógica para professores e gestão escolar para coordenadores de escolas. Disponível em: < <https://www.qmagico.com.br/>>. Acesso em: 11 fev. 19.

As narrativas biográficas e as trajetórias nos espaços de atuação, nestes dois momentos de exposição, se fundiam e evidenciavam uma linha tênue entre o pessoal e profissional. Ao mesmo tempo em que permitiam um enorme reconhecimento das atividades desenvolvidas por estes jovens, tendo em vista o intenso trabalho coletivo e que, nas palavras do presidente, aqueles que atuavam no cursinho eram definidos como “*workaholic ao extremo*”, reiterando que todo o trabalho o trabalho voluntário era “*pago com a dedicação dos alunos e não com a aprovação. A aprovação é consequência da dedicação*”. Tal narrativa subscreve a compreensão da mitologia contemporânea do empreendedor, em especial o jovem, que com os seus escassos recursos, seja financeiro ou tempo, é capaz de dedicar-se intensamente no que acredita. Deste modo, aceita os possíveis riscos e a não compensação monetária em função dos benefícios para uma parte dos sujeitos dos sujeitos que o projeto poderá atingir, especificamente, os estudantes. Isso ficou claro em entrevista à revista *Época*²⁸ (2017), em uma matéria que tratava de iniciativas geridas por jovens que buscavam mudar a educação pública sem depender somente do governo, um dos fundadores do Einstein afirmava que “a entrada para a universidade rompe um ciclo de falta de oportunidades que assola famílias pobres por gerações”.

O Einstein Vestibulares foi criado em 2015, com o objetivo de mudar a futuro de jovens de baixa renda através da educação – fazendo dos estudantes de escolas públicas, o público alvo do cursinho. Desde o primeiro ano, o funcionamento do cursinho aconteceu nas salas de aulas do Centro de Ciências da Saúde, da Universidade Federal de Santa Catarina, e, assim como grande parte dos cursinhos, é gratuito. Segundo o guia institucional da iniciativa, estar situado na universidade é um diferencial do cursinho por contar como uma imersão no mundo universitário. A gestão do cursinho é feita por estudantes que ingressaram na iniciativa por um processo seletivo específico para cada função, assim como, os professores e monitores que atuam de modo voluntário e que juntos formavam um grupo de aproximadamente quarenta voluntários. Nas palavras dos organizadores, a iniciativa tem duplo impacto: a promoção de educação para estudantes de classes menos favorecidas e a tarefa de ser um projeto educativo para os voluntários por meio do desenvolvimento de habilidades pessoais como, por exemplo, a liderança e o engajamento – atributos que constituem competências indispensáveis para a área profissional e pessoal, sobretudo, no mundo corporativo.

Em consonância com uma proposta empreendedora e inovadora, o Einstein Vestibulares, busca desenvolver e pôr em prática para os integrantes do cursinho, uma cultura

²⁸ Disponível em: <https://epoca.globo.com/educacao/noticia/2017/10/como-jovens-tentam-transformar-o-ensino-publico-sem-depender-so-do-governo.html>. Acesso em 12 out. 2018.

própria a ser utilizada naquele espaço: a chamada Cultura Einstein, que engloba um modelo organizacional, práticas corporais e a linguagem específica que deve ser incorporada pela família Einstein – organizadores, professores, monitores e alunos. O desenvolvimento de uma cultura interna está relacionado ao sentimento de pertencimento da organização, além de demarcar a sua identidade o que facilita na hora da seleção de novos membros que mais se alinham com os objetivos do projeto. Esse estilo de desenvolvimento de práticas culturais internas foi difundido por grandes empresas do Vale do Silício como o *Google* e *Facebook* e, especificamente no caso catarinense, a empresa de tecnologia Resultados Digitais, sediada em Florianópolis, têm servido de inspiração para a inserção dessas práticas no cursinho.

A cada inserção no campo da pesquisa a cultura Einstein ficava mais evidente. Desde o primeiro contato durante o ENCUP, quando observei, por exemplo, o modelo de apresentação compartilhado pelos integrantes do evento e replicado pelo Einstein, que segue o padrão de compartilhamento de três informações indispensáveis: o nome, o que faz e uma curiosidade sobre quem está se apresentando. Inclusive em minhas visitas à sede do cursinho tive que me adaptei a algumas condutas estabelecidas naquele espaço, como ficar de pés descalços ao entrar naquele local.

Dadas as diferenças e oposições entre repertórios culturais que organizam as duas iniciativas – uma em consonância a militância, ao passo que, a outra, se aproxima do empreendedorismo social – salienta-se a originalidade dessa investigação, em razão de que, em um levantamento realizado no banco de dado da Capes, não foi encontrado pesquisas que aproximassem da comparação entre dois cursinhos tão distintos. Igualmente, por apresentar novas perspectivas de cursinhos populares que estão alinhadas com as novas formas de atuação no mercado de trabalho: o empreendedorismo.

O objetivo geral da pesquisa é compreender quem são os agentes que se engajam em uma ou outra iniciativa popular e quais as posições ocupadas por eles no espaço social, analisando em suas trajetórias, os condicionantes sociais, culturais, econômicos e escolares que conduzem à participação nas iniciativas de cursinhos populares. A investigação foi conduzida a partir do referencial teórico elaborado por Pierre Bourdieu, em razão de tal teoria possibilitar a construção de uma análise relacional do objeto, ao apontar que as práticas sociais dos agentes não são orientadas a partir de simples escolhas individuais e subjetivas, isentas da relação com o espaço social, nem, por outro lado, são resultados de reações mecânicas resultantes do contexto social.

Em função disso, esta pesquisa mobilizará o conceito bourdiesiano de *habitus* que articula as duas dimensões presentes nos fenômenos sociais: as dimensões subjetiva e objetiva

do mundo social, entre o indivíduo e a sociedade e as estruturas objetivas de distribuição desigual de capitais econômico, cultural e social. Para Bourdieu (2007, p. 164) o *habitus* é “estrutura estruturante que organiza as práticas e a percepção das práticas” assim como também é “estrutura estruturada”. Deste modo, o conceito de *habitus* é um instrumento para a compreensão das divisões de classes sociais e, por sua vez, da organização e percepção do mundo social. Nesta pesquisa, a mobilização das noções e *habitus* e capitais de Bourdieu, será empreendida para a discussão das origens e trajetória dos agentes, definida em função do volume e composição de seus capitais, é incorporada sob a forma de disposições subjetivas que levam os agentes pesquisados a se identificar com os repertórios culturais da militância ou do empreendedorismo, engajando-se, então, às diferentes iniciativas de cursinhos estudadas.

O problema de pesquisa e o referencial teórico mobilizado permitem a construção das seguintes problemáticas a serem desenvolvidas ao longo do trabalho: (a) a pesquisa busca descrever e discutir os modos a partir dos quais as origens e as trajetórias dos professores os predispõem a tomar conhecimento, acessar e permanecer nas iniciativas diferentes de cursinho; (b) os modos a partir dos quais as escolhas de carreiras universitárias e/ou as redes de relações na universidade podem levá-los a optarem por um ou outro cursinho; (c) apreender e retratar as percepções que os professores têm sobre os alcances e limites da atuação de cada um dos cursinhos e descrever como experienciam os problemas e desafios em cada um deles.

Os dados para a pesquisa foram coletados a partir do desenho metodológico que combinou: (a) a realização de nove entrevistas semiestruturadas com os professores e coordenadores voluntários do Projeto Integrar e Einstein Vestibulares, que permitiram a construção das trajetórias sociais e educacionais dos agentes envolvidos nos cursinhos. (b) observação de reuniões pedagógicas, reuniões de planejamento, eventos nacionais organizados pelos cursinhos estudados, reuniões, seleção de alunos e aula inaugural, com a finalidade de perceber o repertório cultural e de que modo emana na organização do ambiente e nas práticas dos agentes; (c) aplicação de um questionário fechado estilo *survey* que possibilitou desenhar o perfil socioeconômico e cultural de modo mais geral, que assegurou a criação de categorias gerais de perfis que se alinham a uma ou outra perspectiva de cursinho.

O trabalho será estruturado em cinco capítulos mais considerações finais:

No primeiro capítulo será apresentada a contextualização histórica dos cursinhos pré-vestibulares populares a partir da relação com as desigualdades educacionais historicamente observadas no país e a crescente demanda por acesso à educação superior, sobretudo, a partir

da década de 1990 e entre perfis sociais excluídos desse nível de ensino durante as últimas décadas. Ademais apresentarei a constituição dos cursinhos pré-vestibulares populares como um campo de pesquisa na pós-graduação *stricto sensu* a partir do ano de 1995 a 2017, as áreas de maior concentração da pesquisa e os temas recorrentemente pesquisados.

O segundo capítulo da dissertação dedica-se a apresentar todos os caminhos traçados para a constituição da pesquisa: as relações da pesquisadora com o campo e o objeto em uma trajetória construída antes mesmo que os cursinhos populares estudados se transformassem em espaços de observação. Assim como a exposição detalhada da metodologia da pesquisa e os instrumentos utilizados que contribuíram para responder as questões propostas inicialmente, remetendo, constantemente as observações etnográficas.

Por fim, os capítulos três e quatro objetivam a apresentação detalhada da historicização do Projeto Integrar e do Einstein Vestibular, respectivamente, expondo as perspectivas políticas e pedagógicas das duas iniciativas e, conseqüentemente, dos professores entrevistados. A segunda parte destes capítulos apresentarei quantitativamente o perfil geral dos professores de cada uma das iniciativas e a análise qualitativa dos perfis de professores. O capítulo cinco apresentará a análise das trajetórias sociais, escolares e acadêmicas dos professores do Einstein Vestibulares e do Integrar à luz da teoria bourdiesiana.

1. OS CURSINHOS PRÉ-VESTIBULARES POPULARES: CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA E DISCUSSÃO DA LITERATURA

1.1 Os cursinhos pré-vestibulares e as desigualdades educacionais

Adentrar a discussão dos cursinhos pré-vestibulares populares é, sobretudo, adentrar as discussões acerca das desigualdades sociais em suas copiosas faces: as desigualdades raciais e de gênero, desigualdades escolares, de classe, de oportunidades e de chances de acesso – que constituem uma agenda de pesquisa para a sociologia de modo geral e, fundamentalmente, para a sociologia da educação.

A obra *O herdeiros: os estudantes frente à escola e a cultura* (1964) representa um dos clássicos da sociologia da educação francesa da década de 1960, em razão do fato de ter desvelado que as desigualdades educacionais são produzidas a partir das desigualdades de classe e, simboliza até o momento, uma das teses mais importantes para o campo da educação. A partir da realidade empírica francesa, as análises elaboradas por Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron, ganharam destaque pela natureza crítica ao sistema de ensino francês ao questionarem os ideais de educação democrática e igualitária vigentes, rompendo com a visão de homogeneidade social e cultural dos estudantes universitários.

A partir das modificações estruturais na educação francesa, as quais produziram a ampliação do sistema de ensino superior – e que permitiram o ingresso de jovens de diferentes frações de classes sociais, anteriormente, excluídos dos bancos escolares – as desigualdades escolares mostraram-se resilientes a essas transformações, deste modo, adquiriam novas formas. Em primeiro momento, a desigualdade educacional era delimitada pelo ingresso ao ensino superior: aqueles que ficavam de fora e os que se matriculavam na universidade. Após a reestruturação do ensino, as desigualdades se transferiram para o interior da universidade e passaram a ser determinadas pela origem social do estudante, fortalecidas pela condição de gênero, raça e pela escolha de carreiras – categorias ocultas, até então, das análises educacionais devido às conclusões economicistas produzidas pelos relatórios oficiais que asseguravam que o sucesso escolar e, conseqüentemente, o desenvolvimento humano e social de uma nação eram decorrentes de investimentos econômicos e sendo este, o fator decisivo para a diminuição das desigualdades sociais e a oportunidade de mobilidade social.

A ruptura com tal corrente contemplou a complexidade da desigualdade no interior do sistema de ensino francês, tendo em vista, que o distanciamento da escola que resulta em exclusão, é demarcado, sobretudo, pela origem social dos estudantes.

[...] a escola elimina continuamente as crianças originárias dos meios mais desfavorecidos, encontrar-se-ia uma prova de importância dos obstáculos culturais que devem superar esses sujeitos no fato de constatarem-se ainda no nível do ensino superior diferenças de atitudes e das aptidões significativamente ligadas à origem social [...] (BOURDIEU; PASSERON, 2011, p. 23).

A origem social dos estudantes é apresentada pelos autores como categoria determinante para o aumento ou diminuição das chances escolares distribuídas desigualmente estando à frente, ainda, das novas categorias de análise. A origem social,

[...] é sem dúvida aquele cuja a influência exerce-se mais fortemente sobre o meio estudantil, mais fortemente em todo caso que o sexo e a idade e sobretudo mais do que um ou outro fator claramente percebido e adquirem novas formas que são dissimuladas pelo caráter democrático apresentado pelo sistema de ensino [...] (BOURDIEU; PASSERON, 2011, p. 27)

Contudo, é relevante enfatizar que, além da origem social, os diferentes graus e modos de investimentos na escolarização e organização da transmissão da herança material e simbólica – expressas por meio do capital econômico e cultural – presente na família e repassada aos jovens, refletem diferentes resultados e trajetórias após o ingresso no ensino superior, excluindo, deste modo, conclusões deterministas da análise.

As análises empreendidas em *Os herdeiros* (1964), ainda que produzida em uma sociedade estruturada de maneira distinta da realidade brasileira, é uma das ferramentas possíveis para a investigação das desigualdades escolares, contribuindo para construção de uma agenda de pesquisa da sociologia da educação que explore as contradições do sistema de ensino brasileiro, tendo em vista que:

[...] atingimos um ponto em que pelo menos duas constatações já alcançaram o status de obviedade: (1) o Brasil, apresenta um panorama de desigualdade (de tipo escolar) extremamente elevado, mesmo comparado com países com renda *per capita* próxima (e, em alguns casos) inferior); (2) a escolarização do pai e da mãe estão entre as características das famílias que se relacionam significativamente com o desempenho escolar e que, logo, estão diretamente associados a desigualdade educacional (ALMEIDA, 2007, s/ p).

Se tratando do ingresso ao ensino superior, no caso específico brasileiro, até o ano de 2009²⁹ estava condicionado exclusivamente pela aprovação no exame vestibular. O sucesso

²⁹ Até 2008, o ingresso no ensino superior brasileiro estava condicionado exclusivamente pelo exame vestibular. Após a reestruturação do número de questões e da inclusão da redação no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), que até então utilizado para avaliação da qualidade de ensino médio do país, a partir de 2009,

neste modelo de exame, garantido pela aprovação, está intimamente relacionado à diferenciação no desempenho escolar de jovens de origens sociais distintas. O acesso à universidade mostra-se como resultado dos sistematizados investimentos na educação de jovens pertencentes às famílias das classes médias, devido à posse de capital econômico, que incorporam à trajetória escolar dos filhos, não só passagem boas escolas – privadas – como também, por cursinhos pré-vestibulares. O costumeiro itinerário desses jovens leva Whitaker (2010, p. 290) a afirmar que os cursinhos pré-vestibulares ocupam uma posição quase que “institucionalizada na trajetória escolar dos jovens das camadas médias [privilegiadas] do nosso país”. A possibilidade de construção de tal trajetória, no caso brasileiro, está sujeito às condições econômicas da origem social, que garante investimentos no setor privado de ensino e, com efeito, oferece um diferente significado para a escolarização – “se comparado com outros países onde a universalização e extensão [do sistema básico de ensino] baseou-se mais significativamente na provisão da educação pública” (ALMEIDA, 2009, p. 39).

O exame vestibular, inclusive, é uma especificidade brasileira, visto que, em países como a Alemanha e França, por exemplo, o ingresso às instituições de ensino superior não é regulado pelo vestibular ou por exames gerais que se aproximem ao modelo de prova (ALMEIDA, 2009). Pierre Bourdieu analisa o concurso de seleção como uma espécie de rito institucional, visto que corresponde a um dispositivo meritocrático “que tende consagrar ou legitimar” (BOURDIEU, 2008, p. 98), e, acima de tudo, compreender como natural e legítimo as práticas originalmente arbitrárias e diferenças socialmente construídas. Bourdieu chama a atenção não exatamente para o ato do rito, mas para uma espécie de linha divisória – e mágica – que separa os candidatos aprovados e reprovados no vestibular. Isto é, o exame vestibular exerce quase que uma função mágica entre os seus candidatos aprovados e que, na verdade, evidenciam fronteiras simbólicas e reforçam a crença coletiva de que a conquista da vaga na universidade é resultado do mérito individual - uma consagração declarada ao ingressar na universidade (BOURDIEU, 2008) e a diferenciação, que é base para a formação das classes dominantes.

Historicamente este modelo de seleção para o ingresso nas universidades, iniciou a partir do momento em que a oferta de vagas ao ensino superior passou a ser inferior ao número de aprovados, quando, em 1968 “125 mil alunos, em todo o país, que haviam

passou a ser utilizado como modalidade de acesso ao ensino superior. O ENEM é o exame de seleção utilizado pelos programas governamentais Prouni, Sisu e Fies, para ofertam bolsas de estudos integrais e parciais, vagas em universidades públicas e financiamento estudantil.

passado no vestibular não conseguiram entrar na Universidade por falta de vagas” (GUIMARÃES, 1984, p. 13). A admissão do candidato até aquele momento estava condicionado ao alcance de desempenho mínimo em uma prova para ser considerado apto ao ensino superior público. Diante do grande número de candidatos excedentes, foi criado o chamado exame classificatório e eliminatório, que aprovava não aqueles que atingiam a nota mínima exigida pela instituição de ensino, mas os que conseguiam se classificar para as vagas existentes, caracterizando tal avaliação nos moldes aproximados do atual vestibular³⁰ (GUIMARÃES, 1984, p.13) que temos hoje.

A partir do reduzido número de vagas no ensino superior e com a inserção do vestibular como intermédio para o ingresso, instalam-se as mudanças no sistema de ensino, em razão da competitividade: o surgimento de cursinhos pré-vestibulares particulares e, posteriormente, escolas particulares alinhadas ao mesmo objetivo de preparação para o vestibular. Um percurso escolar marcado pela passagem por um cursinho revelou-se como habitual e quase institucionalizado para os jovens das camadas médias e privilegiadas, ainda que sobrevenha à margem da educação formal.

A intensa procura pelo ensino superior brasileiro, os cursinhos pré-vestibulares privados iniciam as atividades como forma de estratégia educacional para os filhos das classes médias e superiores, a fim de potencializar as chances de acesso à universidade, sobretudo, instituições públicas que apresentam melhores posições de prestígio. Para Almeida (2009, p. 44) “no que diz respeito à universidade, quanto mais dominante a posição ocupada, mais ela será objeto dos investimentos dos grupos sociais interessados numa formação superior e, em função disto, mais o seu vestibular terá poder de estruturação sobre o ensino secundário”.

³⁰ Apesar de não pretendermos elaborar uma profunda historicização e cronologia do vestibular, consideramos importante expor os momentos em que o sistema de ensino já exigia uma prova de ingresso para o ensino superior, ainda que não fosse denominada como “vestibular”. Sonia Guimarães (1984), afirma que em 1911 foi instituído para aqueles que desejassem ingressar em cursos superiores, que deveriam se submeter a uma prova de Estado, que em 1915 passou a ser chamada de “vestibular” em que era obrigatório a apresentação de documento comprobatório da aprovação em todas as disciplinas do currículo do Colégio Dom Pedro II. Com a Reforma Rocha Vaz, institucionalizou-se a conclusão de um curso de revisão e ampliação de matemática, de acordo com as exigências do exame vestibular. Quando em 1931, com a reforma do ensino secundário e com a divisão em dois ciclos: o fundamental e o complementar, passou a ser exigido a conclusão do completar para o ingresso no ensino superior. Já em 1942 “foi instituído o chamado “princípio da equivalência”, segundo o qual os estudos feitos em um mesmo nível, embora sobre conteúdos diferentes, dariam ao aluno o mesmo grau de formação. Passaram a vigorar, então, o clássico e o científico, com pré-requisitos para o vestibular. Até 1946 os estudantes tinham o direito de matrícula em qualquer curso superior, uma vez concluído o clássico ou o científico. Nos exames seguintes o exame já supunha uma habilitação que exigia dos candidatos um conhecimento voltado para o curso pretendido e uma posterior classificação dos candidatos habilitados em cada instituição, segundo o número de vagas oferecidas” (p. 12-13).

As práticas pedagógicas destes espaços são apoiadas em aulas expositivas e embasadas em materiais didáticos específicos que simulam uma “espécie de treino intensivo e na solução de problemas que já “caíram” ou devem “cair” no vestibular, bem como o acompanhamento do aprendizado, através de verificações periódicas” (GUIMARÃES, 1984, p. 20), e, que são consideradas por Whitaker (2010) metodologias de ensino antipedagógicas forjadas a partir de memorizações e repetições que excluem possibilidades de reflexões e assimilações críticas. Não obstante, isso não é o mesmo que dizer que o vestibular trata-se de uma prova que suprime a capacidade de análise crítica do candidato. Atualmente, as provas dos vestibulares são compostas por questões objetivas e reflexivas que exigem, além da capacidade crítica, a análise reflexiva dos candidatos, fazendo destes, critérios essenciais para um bom desempenho na avaliação. De maneira isolada, a memorização dos conteúdos das disciplinas, fórmulas e datas históricas, assimilados de maneira pragmática para a aprovação nos vestibulares e através dos cursinhos, não surtem efeitos diretos em aprovação. Para Almeida (2009, p. 54) “ao contrário da memorização, a capacidade de crítica e interpretação depende de algumas características do aluno que só podem ser desenvolvidas no longo prazo, a partir de disposições adquiridas em espaços familiares e escolares que autorizem uma maneira mais autônoma de ser e ver o mundo”. A construção desse modelo autônomo de educação que origina a capacidade crítica e reflexiva dos candidatos ao vestibular é atribuída às condições econômicas e familiares do estudante, considerando especificamente o caso brasileiro em que a trajetória econômica e social possui “um peso especial na determinação da sua trajetória escolar, se comparada com outros países onde a universalização e extensão da escolarização basearam-se mais significativamente na provisão da educação pública” (ALMEIDA, 2009, p. 39).

A estratégia educacional empreendida pelo ingresso em um cursinho pré-vestibular e com efeitos significativos, em longo prazo, produziu o chamado “efeito cursinho” (WHITAKER, 1989, 2010). Por meio de um estudo nos dados do vestibular VUNESP³¹ dos anos de 1985 e 1986, que “as maiores porcentagens de ingressantes nesse vestibular classificatório são compostas por candidatos que realizaram um ou dois anos de cursinho”, demonstraram números ainda mais expressivos nos cursos de carreiras prestigiosas social e economicamente – que é um resultado dos altos investimentos por parte de estudantes de origem familiar favorecida, detentores de capital econômico e cultural. Com um salto temporal de quatro anos, o sucesso no vestibular em razão do ingresso em cursinhos foi

³¹ Fundação para o Vestibular das Universidades Paulistas.

igualmente analisado por Fiamengue (2002) a partir dos dados entre inscritos e classificados no vestibular da UNESP. Ao analisar o período entre 1990 e 2001, a pesquisadora observou que o “efeito cursinho” esteve presente de modo acentuado a partir de 1998, tendo um progressivo aumento até 2001.

Embora o cerne da discussão deste trabalho não seja o crescimento dos cursinhos populares, uma vez que, este debate se direciona aos estudantes que participam das iniciativas e não propriamente sobre os professores, esta análise é importante para destacar a relevância desse tipo de educação na passagem da educação básica para a superior. Um estudo realizado pela ANDIFES³², em 2014, com o objetivo de traçar o perfil dos graduandos das instituições federais de ensino superior, apontou que, “em média, independentemente da faixa de ano de ingresso, 4,64 % dos graduandos frequentaram algum cursinho não governamental antes do ingresso na IFES; 6,21% frequentaram cursinho governamental; 36,12% frequentaram cursinho particular e, 53% não frequentaram cursinho” (ANDIFES, 2014, p. 134). Analisando os números por ano de ingresso no ensino superior e por categorias de análise, este estudo demonstrou que os estudantes que não frequentaram cursinho no ano de 2009 (ou antes) correspondiam a um percentual de 40,2%, ao passo em que, entre os anos de 2013 e 2015, esse número foi ampliado para 59,61% (ANDIFES, 2014, p. 134). O estudo apontou ainda que entre as diferentes modalidades de cursinhos pré-vestibulares (governamentais, não governamentais e particulares), a única que não apresentou redução na frequência ao longo dos anos analisados, corresponde ao cursinho pré-vestibular de tipo governamental.

Atentando para dados de menor escala, uma pesquisa com o objetivo de examinar o movimento de democratização do acesso à UFSC entre 2001 e 2015, indicou que no período de 2001 a 2013 o maior número de classificados no vestibular pertencia ao grupo de candidatos que tiveram frequência em cursinhos pré-vestibulares, atingindo 62% dos classificados nos primeiros três anos da análise. A pesquisa apontou ainda que a partir de 2007, iniciou gradativamente o aumento do número de classificados que não frequentaram cursinhos pré-vestibulares e, nos anos de 2014 e 2015, a representatividade desse grupo alcançou 51% (SATO, 2018). A evolução destes números foi mantida para os anos seguintes, em 2016, os classificados no vestibular que não frequentaram cursinhos totalizaram 55,25%. Em 2017 e 2018 o mesmo grupo apresentou participação de 56,82% e 57,06%, respectivamente (COPERVE, 2016, 2017, 2018).

³² Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior no Brasil.

A partir do cenário apresentado, os números indicaram um movimento de ascensão dos candidatos classificados que não são egressos de cursinhos. Estes dados representam uma sutil modificação no perfil dos ingressantes das instituições federais, e, em especial, na UFSC, tendo em vista a proximidade dos percentuais que representam os dois grupos – aqueles que frequentaram cursinhos e os que não frequentaram cursinhos pré-vestibulares. Uma hipótese a ser lançada é de que, no caso específico da UFSC, a proximidade entre os dois grupos poderá ser explicada por conta da participação de parte dos estudantes em cursinhos pré-vestibulares, contudo, não pertencentes à modalidade de cursinhos privados, e sim, ao grupo de cursinhos populares, deste modo, conservando os resultados do grupo que teve frequência em cursinhos – aproximando-se ao que foi apresentado na pesquisa ANDIFES (2014), que indicou que, as categorias de cursinhos que não demonstram redução na participação são aquelas consideradas governamentais e não governamentais.

Por outro lado, olhar apenas para o agrupamento daqueles que não frequentaram cursinhos, induzirá a uma análise equivocada, considerando que as pesquisas produzidas tanto pela ANDIFES (2014), quanto por Sato (2018), não exploram os classificados egressos de cursinhos pré-vestibulares, distribuídos a partir da escolha de carreiras profissionais. Uma investigação voltada para este recorte analítico, possivelmente, atestaria que nas carreiras de maior prestígio social e econômico, os classificados fruiriam em suas trajetórias a passagem por cursinhos pré-vestibulares privados.

Todas essas questões demonstram que são inúmeras as desigualdades que permeiam o ingresso ao ensino superior e que envolvem os vestibulares e os pré-vestibulares e, diante à redução das possibilidades de investimentos econômicos em cursinhos pré-vestibulares convencionais que se configuram para os jovens das camadas populares, como mais uma seleção do sistema de ensino, seja direta ou não, e “pesa com rigor desigual sobre os sujeitos das diferentes classes sociais” (CATANI; NOGUEIRA, 2010, p. 41), os cursinhos pré-vestibulares populares assumem uma posição importante na trajetória dos candidatos menos favorecidos, o próximo tópico tem o objetivo de abordar especificamente os cursinhos pré-vestibulares populares.

1.2 A origem dos cursinhos pré-vestibulares populares como instrumento de relativa democratização do ensino superior.

Ainda que de diferentes vertentes organizacionais, que refletem em distintas perspectivas políticas e pedagógicas – como já apresentado na introdução deste trabalho – os

cursinhos populares são estruturados diante dos seguintes pressupostos: a) atendimento aos setores, grupos ou frações de excluídos socialmente do acesso ao ensino superior e egressos de escolas públicas; b) gratuitos ou cobram taxas de pagamento simbólicas que apenas cobrem as despesas básicas; c) corpo docente e administrativo está apoiado no trabalho de caráter voluntário; d) a maioria dos cursos não possuem local de funcionamento próprio e ocupam espaços cedidos por escolas, universidades e igrejas (ZAGO, 2008).

A partir da década de 1990 a estratégia de utilização de cursinhos pré-vestibulares, habitual para as famílias das classes médias, passou a ser apropriada pelos grupos historicamente à margem do ensino superior no país – estudantes de escolas públicas, mulheres, etc. – através de uma perspectiva de democratização do ensino superior, geralmente acompanhadas pelas demandas políticas de inclusão no sistema universitário, tais como, as políticas de cotas. O Movimento Negro e a Pastoral dos negros ligados à Igreja Católica são apontados como os pioneiros das iniciativas de cursinhos pré-vestibulares populares nos anos 1980, seguido dos movimentos sindicais como, por exemplo, o Sindicato dos Trabalhadores em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (SINTURJ), que serviram de referência para iniciativas coordenadas por outros segmentos da sociedade (ZAGO, 2008).

A história dos cursinhos pré-vestibulares populares é apresentada neste texto a partir de dois momentos: a multiplicação e a consolidação destes espaços. Ambos construídos paralelamente às mudanças ocorridas no ensino superior que marcaram dois períodos importantes para este segmento de ensino – o primeiro, a partir de 1995, com a expansão concentrada no setor privado e, o segundo, após 2003, pela ampliação do público e privado, juntamente com as políticas de democratização do ensino superior.

A multiplicação das iniciativas de cursinhos populares ocorreu na década de 1990 em virtude da contraditória expansão do ensino superior (ZAGO, 2008) que foi impulsionada por dois motivos. Primeiramente, em razão de o período ser marcado pela expansão da escolarização básica que habilitou um contingente de estudantes ao ingresso no ensino superior e que não foi capaz de absorvê-los, por conta do reduzido número de vagas. Posteriormente, por conta da desarticulação do setor público através de um conjunto de políticas de incentivo à privatização deste nível de ensino. Entre os anos de 1995 a 2002, a expansão do setor ocorreu por meio de políticas que incentivaram: i) criação dos centros universitários autônomos; ii) criação, regulamentação e consolidação dos cursos sequenciais; iii) criação, regulamentação e consolidação dos cursos tecnológicos; iv) flexibilização

curricular; v) instituição e consolidação do ENEM³³; vi) incentivo aos programas de educação à distância; vii) criação, regulamentação e implementação de Institutos Superiores de Educação; viii) adoção do exame nacional de cursos (provão); ix) definição de nova matriz de distribuição de recursos orçamentários (DOURADO; CATANI; OLIVEIRA, 2004).

À vista disso, os cursinhos populares atuavam como uma resistência às medidas governamentais, organizando uma primeira articulação voltada aos estratos socialmente desfavorecidos para viabilizar o acesso às restritas vagas do setor público e para a ocupação das vagas no setor privado.

Durante os anos 2000 os cursinhos pré-vestibulares populares alcançaram o momento de consolidação das iniciativas, em razão do contínuo investimento no setor privado e da progressiva abertura das universidades por meio da gradual implantação de políticas de ações afirmativas. Zago (2008), afirma que, em 2001 havia por volta de 800 iniciativas de cursinhos populares no Brasil e durante esta pesquisa não foram encontrados dados atualizados sobre estes números, entretanto, um dos indícios que apontam a expansão e consolidação das iniciativas, é o aumento no volume de pesquisas realizadas nos programas de pós-graduação *stricto sensu* sobre os cursinhos, principalmente, a partir do ano de 2003, um dado que será discutido no tópico seguinte.

Precisamente, sobre a expansão do ensino superior, uma análise produzida a partir de um recorte temporal entre 1995 e 2010, e que abrange os governos presidenciais de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) e Luiz Inácio Lula da Silva (2003- 2010), apontou que os investimentos em universidades privadas não foram exclusividade da década de 1990. No período analisado, ocorreu um crescimento total de 262,52% de matrículas nas universidades, sendo que as instituições privadas apresentaram um aumento na ordem de 347,15%, enquanto as públicas cresceram 194,58% (MANCEBO; VALE; MARTINS, 2015).

Em outras palavras, os incentivos para matrículas em maior número em universidades privadas iniciaram durante os anos 1990 e perpetuaram nos anos 2000³⁴, considerando que:

³³ Exame Nacional do Ensino Médio, criado em 1998 tem o objetivo de avaliar o desempenho do estudante ao fim da escolaridade básica. Podem participar do exame alunos que estão concluindo ou que já concluíram o ensino médio em anos anteriores. O Enem é utilizado como critério de seleção para os estudantes que pretendem concorrer a uma bolsa no Programa Universidade para Todos (ProUni), seja complementando ou substituindo o vestibular. Disponível em: >><http://portal.mec.gov.br/enem-sp-2094708791><<. Acesso em 17 e outubro de 2018.

³⁴ Além do incentivo de matrículas no setor privado, que ocorreu durante os anos de governo petista dos presidentes Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff, foi executado o plano de expansão para ampliação do ensino superior público federal e da rede federal de educação profissional e tecnológica. “A expansão ocorreu, em primeiro momento, para interiorizar o ensino superior público federal. Concomitantemente ao período da

[durante o governo] Lula-Dilma, o crescimento [do setor privado] se manteve constante, embora em ritmo mais moderado, e mais em sintonia com as políticas globais de inclusão social, passando a expansão a estar visceralmente associada à democratização do campus brasileiro e orientada por um conjunto de políticas estruturantes implantadas nos últimos anos (RISTOFF, 2014, 724).

Se considerado apenas o número de matrículas, a expansão do ensino superior privado poderá ser observada como uma forma de democratização de acesso ao ensino superior, em razão de abarcar estudantes com o perfil distinto dos habituais ingressantes nas universidades públicas, dado as características de o setor privado concentrar “suas atividades em cursos noturnos, nas áreas das ciências sociais aplicadas, e para alunos mais velhos, que presumivelmente trabalham durante o dia” (SCHWARTZMAN; SCHWARTZMAN, 2002, p. 14). Além disso, os investimentos no setor privado representam a interiorização da universidade, em razão de que atingiram uma parcela maior da população do país e, principalmente, aquela que não se encontra nas capitais, locais de maior concentração das universidades públicas.

Contudo, é prudente questionar de que forma se construiu tal democratização de acesso pautada na expansão das vagas. Um primeiro aspecto trata-se da qualidade dos cursos oferecidos, tendo em vista a pouca qualificação do corpo docente e a exclusiva atividade do ensino em detrimento da pesquisa e extensão, que acabam sendo exercidas com exclusividade das universidades públicas. Além do forte apelo econômico dos cursos de graduação que são montados para criar demandas para a sociedade – considerando que alguns cursos são oferecidos somente em determinadas regiões, o que restringe a possibilidade de escolha dos estudantes (MANCEBO; VALE; MARTINS, 2015).

Assim como a consolidação dos cursinhos populares está relacionada às mudanças econômicas e políticas do modelo até então vigente do ensino superior, a multiplicação das iniciativas não seria diferente. A partir de 2003, o país passou por um momento de tentativa de democratização do acesso às universidades públicas, por meio das políticas educacionais

interiorização e reestruturação, ocorreu a fase da integração regional e internacional com a criação de quatro universidades: Universidade Federal do Acre (UFAC), que integra os estados fronteiriços da região Sul do Brasil; Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa), que é a universidade da integração amazônica; Universidade Federal da Integração Latino-Americana (Unila), voltada para todos os países da América Latina; e Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab), cujo objetivo é a aproximação entre os países falantes da língua portuguesa em outros continentes, como África e Ásia. Esta fase, somada ao segundo momento, por meio do Reuni, trouxe um expressivo crescimento não somente das universidades federais, mas também de câmpus no interior do país” (BRASIL, MEC, 2012, p. 11). Durante o primeiro período do governo (2003-2010), sucedeu a inauguração de 214 escolas federais e a criação de 126 novos campi e unidades universitárias. Não foram encontrados dados referentes ao segundo período (2011-2016). Disponível em: >><http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/212-educacao-superior-1690610854/16096-presidente-lula-intrega-campi-de-universidades-e-institutos-federais><<. Acesso em: 19 de outubro de 2018.

que impulsionaram o ingresso na educação superior: expansão das universidades federais (REUNI)³⁵, os investimentos do setor privado na educação superior (Fies³⁶ e ProUni³⁷) e mais recentemente, a seleção de estudantes através da unificação do sistema de acesso (Sisu³⁸), que tem como base as notas do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem³⁹) e a lei de cotas⁴⁰ de recorte étnico e socioeconômico que se configuram em dispositivos que visam ampliar o acesso ao sistema de ensino brasileiro (PEROSA; COSTA, 2015).

O que ocorre é, na verdade, um ciclo de retroalimentação entre políticas de inclusão no ensino superior e os cursinhos pré-vestibulares populares, contribuindo para a consolidação destes espaços que projetam maiores possibilidades de ingresso à universidade e difundem informações acerca das políticas de democratização para aqueles estudantes originários de famílias com baixo volume da capital econômico e cultural. Ou seja, a partir da reserva de uma porcentagem das vagas para estudantes de escolas públicas e de baixa renda, negros e indígenas, que juntos constituem exatamente o público alvo dos cursinhos populares, as iniciativas se convertem em mais um instrumento de democratização do acesso ao ensino

³⁵ É a Reestruturação e Expansão das Universidades Federais e foi instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007. adotou uma série de medidas para retomar o crescimento do ensino superior público, criando condições para que as universidades federais promovam a expansão física, acadêmica e pedagógica da rede federal de educação superior. Os efeitos da iniciativa podem ser percebidos pelos expressivos números da expansão, iniciada em 2003 e com previsão de conclusão até 2012. As ações do programa contemplam o aumento de vagas nos cursos de graduação, a ampliação da oferta de cursos noturnos, a promoção de inovações pedagógicas e o combate à evasão, entre outras metas que têm o propósito de diminuir as desigualdades sociais no país. Disponível em: >><http://reuni.mec.gov.br/o-que-e-o-reuni><<. Acesso em: 17 de outubro de 2018.

³⁶ A primeira versão do Fundo de Financiamento Estudantil foi instituído pela forma de lei Lei 10.260/2001. Em 2010 novas regras foram admitidas para o financiamento: a taxa de juros do financiamento passou a ser de 3,4% a.a., o período de carência passou para 18 meses e o período de amortização para 3 (três) vezes o período de duração regular do curso + 12 meses. O Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) passou a ser o Agente Operador do Programa para contratos formalizados a partir de 2010. Além disso, o percentual de financiamento subiu para até 100% e as inscrições passaram a ser feitas em fluxo contínuo, permitindo ao estudante o solicitar do financiamento em qualquer período do ano. Em 2015 a taxa de juros do programa foi alterada para 6,5% ao ano. Disponível em: >><http://sisfiesportal.mec.gov.br/?pagina=fies><<. Acesso em: 17 de outubro de 2018.

³⁷ O Programa Universidade para Todos, institucionalizado pela Lei nº 11.096/2005 que oferece bolsas de estudos parciais de 50% e bolsas integrais de 100% em faculdades particulares para primeira graduação em cursos presenciais ou à distância (EAD), em contrapartida, isenção de tributos àquelas instituições que aderem ao Programa. O programa de concessão de bolsas de estudo quer atingir alunos que tenham completado o ensino médio exclusivamente em escolas públicas ou em particulares com a condição de serem bolsistas. Disponível em: >><http://prouniportal.mec.gov.br/o-programa><<. Acesso em: 17 de outubro de 2018.

³⁸ O Sistema de Seleção Unificada é o sistema informatizado, gerenciado pelo Ministério da Educação (MEC), pelo qual instituições públicas de educação superior oferecem vagas a candidatos participantes do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), criado em 2010. Acesso em: >><http://sisu.mec.gov.br/tire-suas-duvidas><<. Acesso em 17 de outubro de 2018.

³⁹ Ver nota 20.

⁴⁰ A Lei nº 12.711/2012, sancionada em agosto deste ano, garante a reserva de 50% das matrículas por curso noturno nas 59 universidades federais e 38 institutos federais de educação, ciência e tecnologia a alunos oriundos integralmente do ensino médio público, em cursos regulares ou da educação de jovens e adultos, com renda familiar igual ou inferior a um salário-mínimo e meio per capita, também adota critérios raciais para a cota (pretos, pardos e indígenas). Os demais 50% das vagas permanecem para ampla concorrência. Disponível em: >><http://portal.mec.gov.br/cotas/perguntas-frequentes.html><<. Acesso em: 17 de outubro de 2018.

superior em conjunto às políticas governamentais. Essa condição de instrumento de democratização do ensino superior em colaboração às políticas de acesso foi relatado por um dos informantes da pesquisa ao afirmar que isso se transforma em um atrativo para os estudantes: “[...] a gente tem um grande chamariz que é ‘venha para Universidade’, a gente está justamente no contexto da expansão das universidades públicas e da questão das cotas étnico-raciais, o que faz com que tenhamos muita gente nos procurando”.

Em um recente estudo que analisou as políticas de fomento à democratização do acesso ao ensino superior nos campi da Unifesp, apontou que, de fato, o objetivo de tais políticas foi alcançado. Entretanto, a democratização se mostrou de uma natureza segregacionista ao apontar que as carreiras de menor seletividade acadêmica revelaram-se como mais inclusivas do ponto de vista socioeconômico dos estudantes, em comparação àquelas que historicamente possuem seletividade acadêmica – evidenciando, mais uma vez, as copiosas desigualdades universitárias ocorridas após o ingresso (PEROSA; COSTA, 2015). Uma das conclusões do estudo é que determinados campi manifestavam a democratização segregativa em razão da ocupação socialmente desigual de carreira ocorre por conta do “aumento da participação dos jovens desprivilegiados, de primeira geração com ensino superior, principalmente nas carreiras de humanidades, que tendem a conduzir ao exercício do magistério público” (PEROSA; COSTA, 2015, p. 132).

A natureza e legitimidade dos cursinhos pré-vestibulares populares encontram-se exatamente nas desigualdades sociais e no movimento contraditório de “expansão-democratização-inclusão-exclusão” das universidades brasileiras. Como já exposto, não se sabe ao certo a quantidade de cursinhos pré-vestibulares atualmente, entretanto, as iniciativas já organizam eventos que reúnem cursinhos de diferentes regiões do país, com a finalidade de fomentar discussões acerca do papel desses espaços na educação brasileira, e da existência dos cursinhos como uma demanda da desigualdade educacional. Os eventos também procuram debater sobre a educação popular no cursinho, divulgar pesquisas sobre a temática, relatos de experiências construídos pelos próprios participantes dos cursinhos e, em algumas vertentes, visam o aperfeiçoamento de professores e das rotinas burocráticas do cursinho – como descrito na introdução.

A partir da multiplicação dos cursinhos pré-vestibulares populares no decorrer dos anos 1990 e 2000, as iniciativas que estão à volta do mesmo objetivo, passaram a contar com diferentes classificações: cursinhos pré-vestibulares populares, cursinhos pré-vestibulares alternativos e cursinhos pré-vestibulares comunitários. Em uma das inserções etnográficas, em um dos eventos direcionados aos cursinhos, a fala de abertura enfatizava a importância da

educação popular nesses espaços. Igualmente, tratava da necessidade de mudança dos cursinhos pré-vestibulares, tendo em vista que o ingresso na educação superior não acontece mais exclusivamente pelo vestibular – atualmente, após a inserção das políticas de ações afirmativas, o ingresso acontece também pelo Enem e Sisu – o que abre a possibilidade dos cursinhos se reconhecerem na nomenclatura de pré-universitários populares. Em uma das iniciativas pesquisadas, o termo ‘vestibular’ ou ‘universitário’, sequer é utilizado, como é caso do Integrar, que se denomina como Projeto de Educação Comunitária.

Dentre a diversidade dos cursinhos pré-vestibulares populares, muitos deles passam a se preocupar não somente com as desigualdades de chance de acesso, mas também com as desigualdades experienciadas ao longo da graduação. Deste modo, desenvolvem alternativas para minimizar os efeitos desiguais do ensino superior e promover o acompanhamento na universidade do estudante egresso do cursinho popular como, no caso do Integrar, que veremos adiante, o coletivo GESTUS – que tem como objetivo orientar e auxiliar os estudantes do Projeto aprovados nas universidades públicas ou privadas dentro do sistema do PROUNI, oferecendo-lhes suporte para sua permanência na universidade.

1.3 Cursinhos populares e as produções acadêmicas.

A construção da revisão bibliográfica foi realizada a partir de dissertações e teses defendidas nos programas de pós-graduação *stricto sensu*. À vista disso, foram realizadas buscas no sítio “Banco de Teses e Dissertações da CAPES” a partir do recorte temporal entre os anos de 1995 (data do primeiro trabalho encontrado) e novembro de 2017 (data de realização da consulta no portal e do último trabalho encontrado). A compilação das produções acadêmicas foi realizada a partir do critério de busca “assunto”, utilizando os seguintes descritores: “Pré-vestibular popular”, “Pré-universitário popular”, “Cursinho pré-vestibular popular”. Apesar de não fazer parte dos grupos descritores de busca, optou-se por aceitar os resultados que incluíram em seu escopo as palavras “Pré-vestibular social” e “Pré-vestibular comunitário”, entendendo que correspondiam às perspectivas de cursinhos que se diferem de cursinhos pré-vestibulares convencionais (aqueles que visam ao lucro), além de que as nomenclaturas, por vezes, são confusas aos próprios cursinhos populares. Em um segundo momento da pesquisa, com a finalidade de preencher lacunas de informações, realizou-se o mesmo procedimento no “Banco de Teses e Dissertações” (BDTD), do Instituto

Brasileiro de Informações em Ciência e Tecnologia (IBICT). Assim, foi possível produzir um mapeamento para delimitar a pesquisa.

Para a elaboração do mapeamento, foram selecionados os trabalhos e as produções acadêmicas das áreas do conhecimento pertencentes às “ciências humanas” e “educação” que dentre os quais, 59 dissertações de mestrado publicadas entre os anos de 1995 e 2017 e 09 teses de doutoramento entre 2006 e 2017. As dissertações aparecem em números significativamente expressivos em comparação às teses e apresentam uma média de produção de 2,95 trabalhos ao ano na pós-graduação. Em levantamento realizado por Martins (2013) em 2011, os trabalhos com a temática “pré-vestibular popular” contabilizavam 48 dissertações, o que demonstra um aumento de 11 trabalhos em 06 anos e que corresponde a um crescimento de 1,8 publicações ao ano⁴¹.

TABELA 1- Número de produção na PPG entre 1995 e 2017 (teses e dissertações)

Ano	Dissertação	Tese	Ano	Dissertação	Tese	Ano	Dissertação	Tese
1995	01		2005	4		2012	4	
1999	01		2006	4	2	2013	3	1
2000	01		2007	4		2014	1	1
2001	01		2008	4	2	2015	4	
2002	01		2009	6		2016	5	1
2003	05		2010	3		2017	1	
2004	01		2011	5	2			
Total				68				

Fonte: elaborada pela autora a partir do banco de dados (janeiro/2018).

1.3.1 Distribuição das pesquisas nos programas de pós-graduação

Mais do que saber o quanto se pesquisa quando o tema é “pré-vestibular popular”, é saber qual a natureza das pesquisas defendidas. A tabela 2 permite a visualização das teses e dissertações divididas por área do conhecimento.

⁴¹ Em relação às publicações de teses, Martins (2013) aponta que a primeira tese publicada com o tema aparece no ano de 2004 e a última em 2011, contabilizando 09 teses defendidas. Contudo, nas buscas da pesquisadora, a primeira tese é publicada no ano de 2006 e a última em 2016, contabilizando também 09 teses defendidas, sendo possível identificar um descompasso entre tais levantamentos.

TABELA 2 - Distribuição de pesquisas nos PPG entre 1995 e 2017 (teses e dissertações)

PPG	Nº produções	PPG	Nº produções
Educação	38	Educação, Cultura e Periferias Urbanas	01
Psicologia	07	Educação e Tecnologia	01
Geografia	05	Ensino de Biociências e Saúde	01
Serviço Social	03	Ens. de Ciências da Saúde e Meio Ambiente	01
Sociologia	03	Gestão Social e Desenvolvimento Local	01
Ciências Sociais	02	História	01
Letras	02	Linguística Aplicada e Estudos da Língua	01
Cognição e Linguagem	01		
Total:	68		

Fonte: elaborada pela autora a partir do banco de dados (janeiro/2018)

As teses e dissertações estão distribuídas em variados programas de pós-graduação. Contudo, há uma aproximação dos trabalhos mapeados por conta da existência de um debate que tem como pano de fundo as questões educacionais. Em vista disso, o maior volume de trabalhos concentra-se nos programas de pós-graduação em Educação, totalizando 55,88% das publicações totais. O volume de trabalhos na área pode ser explicado pela natureza do próprio objeto: uma instituição de educação – ainda que seja uma instituição não formal de educação – permite diferentes eixos investigativos que contemplem a temática “cursinho pré-vestibular popular”. As pesquisas produzidas nos programas de pós-graduação em educação abarcam as discussões que são legítimas e reconhecidas a tal área do conhecimento: discussões acerca da formação de professores, educação popular, iniciação à docência, metodologias de ensino, práticas pedagógicas, currículo, trajetórias escolares, políticas educacionais, entre outras. Ademais, em muitos cursinhos populares, os referenciais teóricos que servem de orientação política e pedagógica para as iniciativas são de autores reconhecidos no campo educacional, como o educador Paulo Freire.

É possível observar pesquisas (embora em menor número) que os trabalhos relacionam a temática educação com a desigualdade, cultura e tecnologia, fora dos programas de pós-graduação específicos em Educação, como é o caso do PPG em Educação Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas, PPG de Educação e Tecnologia que registram uma participação de 1,47% dos trabalhos respectivamente. Analisando os dados levantados a partir dos trabalhos defendidos em PPGs em Educação e suas especificações, nota-se que ao

considerar esse conjunto de produções como pertencentes a uma única área do conhecimento – a Educação – o número de investigações a respeito dos cursinhos pré-vestibulares populares alcança mais de 60% do número total de pesquisas.

O segundo maior número de pesquisas está concentrado nos programas de pós-graduação em Psicologia, com 10,29% das investigações totais, seguido dos programas de Geografia correspondendo a 7,35% das pesquisas e Serviço Social e Sociologia com igual a 4,44% do número total.

Ao analisar as pesquisas nos programas de Ciências Sociais e Letras, ambas aparecem com 02 trabalhos, o que é proporcional a 2,94%. Por fim, e com uma pequena participação, os programas de Cognição e Linguagem, História, Linguística Aplicada e Estudos da Língua aparecem com uma tímida participação, registrando apenas 1,47%.

1.3.2 Categorias recorrentes nas pesquisas: o que se estuda quando o tema é pré-vestibular popular?

Um importante aspecto a ser investigado remete às categorias mais pesquisadas nas produções acadêmicas sobre o tema. A leitura de 58 resumos⁴² possibilitou distribuir as pesquisas em categorias estruturadas pela pesquisadora, a partir da leitura dos objetivos dos trabalhos, das palavras-chave e, por vezes, das conclusões expostas nos resumos.

TABELA 3 - Categorias que mais aparecem nas produções acadêmicas entre 1995 e 2017 (teses e dissertações)

Categorias	Número de trabalhos
Movimentos Sociais	09
Prática político pedagógica	13
Visão de mundo dos agentes envolvidos	10
Ensino Superior e camadas populares	09
Trabalho docente	06
Trajetórias	06
Ações Afirmativas e Políticas Educacionais.	05
Total:	58

Fonte: elaborada pela autora a partir dos bancos de dados. (jan/2018)

⁴²

Dos 68 trabalhos mapeados, apenas 58 estavam disponíveis para a leitura dos resumos.

A primeira das categorias que mais se fez presente nos trabalhos compõe um grupo de autores que compreendem os cursinhos pré-vestibulares populares como “movimentos sociais”. O conjunto de trabalhos que pertencem a essa categoria afirmam que os cursinhos populares são fruto das lutas dos novos movimentos sociais, como por exemplo, os movimentos estudantis, também já formando um movimento específico como o Movimento dos Cursinhos Populares, Movimentos dos Sem Universidade (MSU) e Movimento dos Pré-Vestibulares para Negros e Carentes (PVNC), que são resultados de movimentos sociais urbanos. (PAULO, 1995; THUM, 2000; SANGER, 2003; FILHO, 2003; SILVA, 2006; SILVA, 2007; CASTRO, 2011; SIQUEIRA, 2011; VASCONCELLOS, 2015).

As pesquisas que abrigam as “práticas político-pedagógicas” dos cursinhos populares reúnem trabalhos que tomam tais práticas como a maior identidade destes ambientes de educação. Segundo as pesquisas, é por meio das práticas político-pedagógicas que se reúnem as temáticas relacionadas à cidadania, movimento negro e desigualdade social, abrindo possibilidade de um fazer pedagógico pautado em relações educacionais democráticas. A defesa, por uma ou outra prática pedagógica, implica os objetivos políticos dos pré-vestibulares populares, mantendo sua aproximação com os ideais de inclusão, democratização do ensino e movimentos sociais ou aproximando-se dos cursinhos pré-vestibulares convencionais. O ensino de conhecimentos geográficos está bastante presente nesse conjunto de trabalhos, assim como os ensinamentos relacionados às ciências biológicas, problematizando o analfabetismo científico dos estudantes (NASCIMENTO, 1999; SANTOS, 2001; SILVA, 2002; SILVA, 2006; VITORINO, 2009; PIUNTI, 2009; CABRAL, 2009; OLIVEIRA, 2009; PEREIRA, 2008; MELIN, 2014; SILVA, 2015; INSFRAN, 2004).

As pesquisas que tratam da percepção que os alunos, ex-alunos e professores possuem do pré-vestibular popular, receberam o título de “percepção dos agentes envolvidos”. Este conjunto de trabalhos busca compreender, a partir dos discursos dos próprios envolvidos, as representações que fazem de suas participações, as motivações e aspirações dos estudantes e professores engajados nos cursinhos populares, assim como o impacto na vida dos estudantes em relação a possíveis benefícios educacionais no trabalho, na vida comunitária, na vivência da cidadania e os sentidos que expressam ao participarem dos cursinhos (CASTRO, 2011; RUEDAS, 2005; GOMES, 2015; VALERIANO, 2006; BONFIM, 2015; PERONDI, 2013; BARCELLOS, 2007; SAFFIOTTI, 2008; BARROUIN, 2012).

Tratando-se de pesquisas dedicadas a investigar o “ingresso das camadas populares ao ensino superior”, mostra-se quem são esses estudantes universitários originários das camadas populares e ex-alunos de cursinhos pré-vestibulares populares, as estratégias e

mobilizações destes indivíduos, além dos casos de sucesso e fracasso nos cursinhos. Essa perspectiva de investigação ocupa-se ainda em compreender em que medida as relações do mundo do trabalho influenciam o processo de vinculação com o papel universitário e a identidade profissional do ex-aluno de cursinho (COSTA, 2005; SANTOS, 2013; NASCIMENTO, 1999; BICALHO, 2014; SIQUEIRA, 2011; MARTINS, 2013; BONALDI, 2016; ALMEIDA, 2016).

Os trabalhos dedicados à categoria “trabalho docente” tratam de agentes que, em sua maioria, são universitários e dedicam-se ao exercício da docência de modo voluntário. Por vezes, são ex-alunos de cursinhos populares, assim como de escolas públicas que se sentem mobilizados com essas iniciativas e retornam na posição de professores. As pesquisas apresentam uma discussão a respeito das aprendizagens na e da docência, oportunizada pela inserção em diferentes vivências do PVP (Pré-Vestibular Popular) e por meio da articulação de diferentes saberes e práticas que constituem a sua formação como professores em um contínuo processo realizado a partir de um viés crítico reflexivo. Os trabalhos ainda problematizam a necessidade de articulação de pressupostos da educação formal e educação informal, que é praticada nos cursinhos pré-vestibulares populares, ao servirem de espaços de formação complementar à docência aos estudantes do curso de licenciatura (MORAES, 2005; RÊGO, 2008; ALMEIDA, 2010; GOMES, 2017; JARDIM, 2011; SANTOS, 2008).

Muito próximo à categoria anterior, tem-se um conjunto de trabalhos que foram reconhecidos como análise de “trajetórias dos indivíduos”. Esses trabalhos procuram identificar as razões do prolongamento escolar. Assim, o estudo das trajetórias dos ex-alunos de cursinhos populares é empreendido no sentido de compreender os impactos materiais na vida destes estudantes, após ingressarem no ensino superior, refletindo acerca das possibilidades reais de ingresso ao mercado de trabalho após a conclusão do ensino superior e a possibilidade de mobilidade social (MARTINS, 2013; CORREA, 2011; SOUZA, 2010; BRITO, 2015; D’ÁVILA, 2005).

Paralelo a isso, as pesquisas que relacionam os cursinhos pré-vestibulares populares à criação de “ações afirmativas e políticas educacionais” entendem os cursinhos como espaços de importante influência para os debates sobre a democratização de acesso das classes menos favorecidas nas universidades públicas e, para a criação de instrumentos que assegurem de fato a igualdade de acesso a estes indivíduos, como as políticas de ações afirmativas, cursinhos populares, projetos de extensão e ainda, isenção das taxas do vestibular (CAMARGO, 2009; NASCIMENTO, 2013, BACHETO, 2003, SALVADOR, 2008; MENDES, 2011).

Diante do que foi exposto, foi possível verificar que em toda a produção bibliográfica acerca do tema “cursinhos pré-vestibulares populares”, os estudos que abrangem os professores de cursinhos concentram-se, sobretudo, na categoria “docentes primeira, a partir da discussão da aprendizagem da docência ou da aplicação de metodologias de ensino, e, por vezes, na categoria “percepções dos agentes envolvidos”, que incorpora as interpretações e representações sobre suas atuações nas iniciativas populares. Deste modo, a vinculação dos docentes aos cursinhos pré-vestibulares populares não é frequentemente discutida a partir do lócus das origens e trajetórias dos professores que os conduzem a participação nestes espaços. Questões na ordem das razões, motivações e permanência dos docentes nas iniciativas não são contempladas em toda bibliografia, visto que, estes trabalhos não apresentam uma análise de caráter sociológico, partindo de uma perspectiva, principalmente, bourdiesiana. A revisão dos trabalhos, por exemplo, não apontou pesquisas que contemplem a análise comparativa sobre os professores de duas iniciativas diferentes de cursinhos populares com diferentes perspectivas – assim como relatado na introdução, uma de caráter militante, ao passo que, a outra, apresenta-se como uma perspectiva de empreendedorismo social. Diante disso, esta pesquisa busca colaborar com a produção

CAPÍTULO II – MÉTODO

“O *homo academicus* gosta do acabado. Como os pintores acadêmicos, ele faz desaparecer dos seus trabalhos os vestígios da pincelada, os toques e os retoques”, afirma Pierre Bourdieu em *O poder simbólico* (2009, p. 19). O trecho da obra que argumenta sobre a tendência dos pesquisadores a preferirem a exposição de suas pesquisas somente quando acabadas – com um texto pronto, composto por uma análise lapidada e após inúmeras revisões – indica a naturalização sobre um conhecimento científico apenas em seu estado final, sem os esboços e que parece se manifestar de uma inspiração momentânea ou quase mística, que ignora que a maturidade intelectual é adquirida por meio dos processos da pesquisa (BOURDIEU, 2009).

Sucintamente, a desconstrução do raciocínio do pesquisador e da pesquisa como entidades detentoras da verdade absoluta, é proposição da *sociologia reflexiva* que objetiva olhar para a pesquisa como uma atividade racional que exige, sobretudo, a dedicação do pesquisador, o rigor metodológico e o cuidado na construção do objeto de pesquisa.

Para a teoria bourdiesiana o preceito fundamental para a construção de uma de pesquisa científica é a exposição de todos ou parte dos processos da sua construção. Trata-se, na verdade, de o pesquisador não suprimir as curiosidades e caminhos percorridos para a escolha do seu objeto de pesquisa, partindo do princípio de que toda investigação científica “se trata de um objeto que me interessa, sem que eu conheça claramente o princípio verdadeiro desse interesse” (BOURDIEU, 2009, p. 30). Isto é, é a exposição dos percalços, é a apresentação das etapas do trabalho realizado, das diferenças entre as primeiras e as últimas inserções no campo da pesquisa, das interações com os sujeitos pesquisados, considerando as subjetividades do pesquisador, as posições políticas e ideológicas, condição de classe, formação acadêmica e as próprias “dificuldades encontradas, dos problemas, etc. Nada é mais universal do que as dificuldades” (p. 18).

Deste modo, dedico este capítulo ao detalhamento dos caminhos percorridos para a construção desta pesquisa, que vai desde a origem do condicionamento do olhar mais atento à sociologia da educação e às desigualdades escolares, a minha inserção como professora em cursinhos pré-vestibulares populares, a primeira pesquisa sobre o tema, o afastamento dos cursinhos e o retorno como pesquisadora e, a partir de então, as dificuldades da pesquisa, que inclui a interação com os pesquisados nos universos de observações e, até mesmo, as percepções dos agentes pesquisados sobre a pesquisa até as minhas próprias percepções sobre o campo da pesquisa.

Uma investigação, entretanto, não se circunscreve aos relatos empíricos, caso isso aconteça, o pesquisador corre o risco de apenas reforçar suas pré-noções. Para Bourdieu (2009, p. 32), “não se trata de compor grandes construções teóricas vazias, mas sim de abordar um caso empírico como um modelo” e a partir da construção de um “caso particular, constituído em caso particular do possível para tirar dele as propriedades gerais ou invariantes que só se denunciam mediante uma interrogação assim conduzida” (p. 32).

2.1 Desenho metodológico da pesquisa

Elaborar uma pesquisa de cunho acadêmico consiste na articulação de métodos científicos que assegurem respostas aos objetivos definidos no trabalho, fazendo com que o pesquisador caminhe entre a teoria e o campo de pesquisa sem que se sobressaia um ou outro e não caindo na dicotomia entre “empíria” e “teoria”. Nas palavras de Bourdieu (2009, p. 24) na elaboração de uma pesquisa “se deve recusar completamente essa divisão em duas instâncias separadas, pois estou convencido de que não se pode reencontrar o concreto combinando duas abstrações”.

Esta seção será dedicada à apresentação do conjunto de instrumentos metodológicos empregados na pesquisa e a forma como foram utilizados para o alcance dos objetivos. Deste modo, relatarei, primeiramente, o interesse pelo tema, a reflexão para a construção do que veio a ser o objeto de pesquisa e as aproximações com os campos empíricos. Durante os dois anos da pesquisa (entre março de 2017 e março de 2019) o desenho metodológico do estudo articulou os seguintes procedimentos: (a) observação conduzida nas diferentes atividades dos cursinhos populares; (b) um questionário fechado aplicado via plataforma *Google*; (c) nove entrevistas com participantes dos cursinhos.

2.1.1 Da observação e da construção do objeto de estudo: de professora de cursinho à pesquisadora de cursinhos populares.

Como descrito brevemente na introdução deste trabalho, a motivação inicial para a realização do estudo derivou do meu envolvimento como professora de cursinhos pré-vestibulares populares, antes do início desta pesquisa. Contudo, diante da reflexão da minha trajetória social, escolar e acadêmica é possível afirmar que minhas escolhas sobre o objeto de pesquisa foram se formando antes mesmo que pudesse ser visto dessa como um objeto. A entrada no curso de Ciências Sociais, em que desde o início estiveram presente às discussões sobre as desigualdades, e que se intensificaram com as disciplinas destinadas à educação por

permitirem reflexões mais significativas sobre as desigualdades escolares e os processos de exclusão, foram as razões que despertaram um olhar mais atento para os processos de exclusão orientados pela escola e pelo ensino superior.

Paralelamente ao fim da graduação, após o estágio curricular obrigatório, tive o interesse de continuar ministrando aulas e ingressei no pré-vestibular com o intuito de ganhar experiências em sala e contribuir com um projeto que buscava de alguma forma equalizar as possibilidades de acesso à universidade – reconhecendo as limitações para o ingresso no ensino superior por um aluno de escola pública. Deste modo, cheguei ao Integrar em 2015 e tive uma rápida permanência – apenas algumas reuniões, a participação nas bancas de seleção de novos alunos e o acompanhamento de uma ou duas aulas, quando optei por não prosseguir na iniciativa razão das atividades durante os finais de semana e fora do período destinado às aulas da disciplina de Sociologia, disciplina que eu ministraria junto com outros professores. Avalio hoje, após a construção da pesquisa, que, possivelmente, minha rápida passagem pelo projeto seria avaliada pelos integrantes como uma participação descomprometida, por não ter a clareza do funcionamento do que é uma iniciativa de educação popular construída coletivamente. Inclusive, em uma das entrevistas esse tipo de conduta foi definido por um dos meus informantes como “*aquela [professor] que chega, dá a sua aula e vai embora*”. Essa premissa foi reforçada em outra entrevista quando um entrevistado tentava me explicar que a atividade docente no Integrar não deveria ser resumida ao momento das aulas:

“[...] é que muitos professores já entraram depois que eu entrei, muitos. Mas poucos ficam, porque muitos entram e acabaram saindo e a gente consegue perceber quantos estão ali realmente porque querem aprender didática, docência, aprender a dar aula e, inclusive, tem vários colegas que eu vejo que estão ali com essa intenção “não me envolvo com problema do Integrar, ou, ah porque fazer problema gente é só ir lá e cada um dar a aula”. Eu acho que não conseguem ou na verdade ou não precisam ou não é esse o objetivo deles de enxergarem o Projeto como um todo e a responsabilidade de estar participando com um cunho social da forma como esse [do Integrar] e de entender que a educação faz parte de um processo formativo e que consegue mudar a vida das pessoas e de uma comunidade e de um meio social”.

Essa classificação entre os professores que “só vão dar a sua aula e vão embora” é construída a partir de uma oposição com aqueles que se engajam de maneira mais efetiva na iniciativa por meio dos diferentes graus de envolvimento com o projeto. Tal disparidade entre os grupos de professores já foi apontada em outras pesquisas, a partir das categorias de “professor militante” e “professor voluntário”, quando os primeiros correspondem aos integrantes dos cursinhos que atuam energicamente na iniciativa, independentemente das suas

atribuições particulares, atividades de trabalho ou responsabilidades acadêmicas. Com frequência, esses professores, militam em partidos de esquerda, coletivos e movimentos sociais e, a partir disso, constroem uma rede de relações formada por integrantes destes espaços. Em contrapartida, o “professor voluntário” apresenta um menor engajamento não só com a iniciativa, como também, com os movimentos sociais, coletivos e partidos políticos, restringindo o seu envolvimento com o cursinho popular aos momentos em sala de aula e nas reuniões de grupo (BONALDI, 2016). Por vezes, eles acabam não se integrando com os outros professores fora dos espaços do cursinho.

Diante da exposição acerca de dois modelos de professores possíveis de serem encontrados nos cursinhos populares, ressalto, que o primeiro citado, é o modelo normativo valorizado pelo Projeto de Educação Comunitária Integrar. E, de fato, no momento da pesquisa, eu não me encaixava neste modelo, o que ocasionou certo desengajamento de minha parte com a iniciativa. Essa interação com o cursinho poderia ser resumida nas palavras de uma das entrevistadas da seguinte forma:

“quem não está alinhado vai acabar se afastando... quem não está alinhado vai acabar se afastando no meio do caminho, eu vejo isso nos movimentos que eu faço parte. Em todos os movimentos que eu faço parte. E, o Integrar repete isso dos outros movimentos? Claro. Porque eu tomo pra mim a militância como algo sério. Eu não vou largar o Integrar porque eu estou desgostosa. Se eu estou desgostosa então eu vou lá pra dentro discutir o que está me desgostando” [...] só largar não adianta, você enfraquece o movimento dessa forma...”

Meu envolvimento com os cursinhos populares não se concluiu após essa primeira tentativa de participação. Ainda com o objetivo de ingressar em algum cursinho pré-vestibular popular, conheci o Pré-vestibular Gauss, onde lecionei a disciplina de Geografia Humana e Política durante todo o ano de 2015. O cursinho é gerido pelo PET do curso de graduação em Matemática e faz parte de um conjunto de projetos de extensão do curso e, logo de início, ficou evidente a diferença no que se tratava do tempo de dedicação destinado ao cursinho – para além das aulas semanais, havia apenas eventuais reuniões pedagógicas e a participação de “aulões” de revisão de conteúdos, que aconteciam em dois sábados ao ano. Assim sendo, a atividade era exclusivamente a de ministrar as aulas, sem o envolvimento com as questões administrativas ou profundas discussões pedagógicas.

O segundo envolvimento com os cursinhos, aconteceu através da oportunidade de participar, simultaneamente ao Gauss, do Einstein Vestibulares, lecionando as mesmas disciplinas entre o período de setembro de 2015 e dezembro daquele mesmo ano. A iniciativa

ainda estava se construindo – como já apontado na introdução, era o primeiro ano das atividades do cursinho. O Einstein se mostrou como uma alternativa de alcançar os objetivos de estar em sala de aula e, mais que isso, se mostrou compatível com a disponibilidade de tempo e esforços em que eu disponibilizava naquele momento, em razão do cursinho ser executado de maneira muito próxima ao Gauss.

A comparação entre os três espaços foi inevitável e passei a refletir sobre as estruturas organizativas que indicavam a pluralidade nas iniciativas em que eu estava inserida e, deste modo, me conduziu às primeiras inquietações sobre o tema: qual a gênese dos pré-vestibulares, como se organizavam, quais as razões das diferenças, qual a posição de um pré-vestibular popular no processo educativo – uma educação formal ou informal. À vista disso, passei a pesquisar o meio em que estava inserida – uma trajetória entre os pesquisadores – e o Gauss me serviu como o primeiro laboratório sociológico e, a partir dos primeiros questionamentos, elaborei um Trabalho de Conclusão de Literatura (TCL) ao final de 2015, em que discuti a aproximação das práticas dos cursinhos pré-vestibulares populares dos cursinhos pré-vestibulares convencionais (LOPES, 2015). O problema de pesquisa, naturalmente, foi por influência de minha rápida experimentação no Integrar, o que me incitou a questionar o porquê dos cursinhos pré-vestibulares populares, que apesar dos mesmos objetivos, não se estabelecem à volta das mesmas posições políticas e pedagógicas e, por vezes, atuam na mesma dinâmica de cursinhos particulares, porém sem o pagamento de mensalidades.

A trajetória aqui reconstruída faz parte do processo de escolha de um tema de pesquisa, que me conduziu aos atuais e já conhecidos campos empíricos da investigação, diante de novos problemas sociológicos construídos após o distanciamento dos cursinhos populares como professora e da reaproximação como pesquisadora – detalharei na próxima seção a tentativa da relação professora/pesquisadora em um dos cursinhos.

Igualmente, repensar este itinerário, mostra que a partir do amadurecimento das reflexões findadas anteriormente, construí o atual objeto da pesquisa. Parte-se do princípio que as particularidades dos diferentes cursinhos pré-vestibulares populares existem e emanam das diferenças entre as origens e trajetórias sociais e educacionais de seus organizadores e professores. À vista disso, a análise sociológica aqui empreendida parte da compreensão da posição dos agentes na estrutura em que estão inseridos, isto é, quem são os agentes que constroem estes diferentes espaços. Consequentemente, cabe na condução desta investigação o exercício da auto-análise ou objetivação, que explicita os prejulgamentos e pré-noções construídas tanto pelas experiências anteriores nos cursinhos, quanto pela pesquisa,

considerando, sobretudo, que minhas incursões etnográficas não se definia sobre o universo dos sujeitos, mas sim, sobre as relações construídas com os sujeitos pesquisados.

2.1.2 Aproximações e impressões sobre os campos da pesquisa.

Para muitos pesquisadores, a primeira aproximação ou entrada no campo da pesquisa pode ser definida como um momento de apreensão, em razão das dificuldades de estabelecer os primeiros contatos. Devido ao meu prévio envolvimento com cursinhos pré-vestibulares populares, tive uma entrada relativamente fácil em razão de fazer valer o princípio de interconhecimento (BEUD; WEBER, 2007). Isto é, já existiam relações estabelecidas com os sujeitos dos cursinhos, os quais me auxiliaram com “a porta de entrada” para a apresentação da minha intenção de pesquisa que, em ambos os casos, foi prontamente aceita. Tratarei agora, de descrever as aproximações com os dois cursinhos.

Minha apresentação da pesquisa no Integrar aconteceu em uma das reuniões mensais que tinha como pauta específica a organização do PUP. A justificativa para aceitarem a minha pesquisa foi a de que a construção de uma educação coletiva deveria também ser realizada através das pesquisas na universidade. Contudo, foram objetivos quando um dos professores me interpelou acerca do meu posicionamento sobre a educação – o que eu pensava sobre a educação, o que representava a educação pra mim. Suponho que tal questionamento visava descobrir não somente o meu posicionamento, como compreender se, de fato, eu me aproximaria do projeto de maneira efetiva, o que ficou claro, diante da sua afirmação de que *“muitos se chegavam, ficavam um mês ou dois por causa da pesquisa e depois não apareciam mais”*. Este pronunciamento colocou em evidência a questão do engajamento docente militante e a participação na iniciativa em longo prazo, que envolve, sobretudo, a crença no objetivo do cursinho. O envolvimento com seriedade no cursinho requer, inclusive, sacrifícios pessoais para a participação em todas as atividades que envolvem os professores nos finais de semana.

O mesmo professor advertiu que em razão do Integrar ser formado coletivamente e pelo o que ele chamava de “diferentes frentes”, eu só entenderia o projeto como um todo, através da aproximação com o Coletivo GESTUS, e, fez o convite para que eu participasse das reuniões mensais do coletivo e, sobretudo, somasse na equipe de ciências humanas do Integrar, participando das reuniões de planejamento e ministrando aulas com os seus colegas. Novamente, a demanda de atividades relacionadas ao projeto seria intensa, eu seria inserida no grupo de e-mails do Integrar e em dois grupos de *whatsapp* que me colocariam em

proximidade com outros professores. Minha pesquisa, em nenhum momento, pareceu não ser aceita. Deste o primeiro contato com os membros do Integrar, a investigação foi muito bem recebida, porém, presumi que a condição para que eu tivesse a entrada no campo da pesquisa era, de fato, a participação em duas “frentes” do cursinho: as aulas e o coletivo GESTUS, com suas respectivas redes de relações e comunicações, reais e virtuais.

Como eu supostamente faria parte do projeto, durante a primeira reunião que participei, fui incumbida de realizar uma atividade burocrática para a realização PUP e demonstrava que, de fato, o Integrar era “*formado por muitas mãos*”, como afirmaram na reunião. Após a reunião, em uma conversa com a então coordenadora, que me explicava sobre o grande número de sujeitos interessados em participar do Integrar e que chegavam à iniciativa, porém permaneciam por pouco tempo e depois se afastavam do projeto ocasionando a alta rotatividade dos integrantes. Isto foi colocado para explicar que não dava para “*pegar todo mundo pela mão*” e mostrar o que deveria ser feito, por conta do grande número de atividades do cursinho. Mais uma vez, entendi que eu deveria me mostrar proativa e estar disponível para a participação das atividades.

Como estávamos em meio ao segundo semestre de 2017, acabei por não me envolver efetivamente em sala de aula, tampouco, nas reuniões mensais do Coletivo GESTUS, em razão da forte demanda de compromissos acadêmicos durante o primeiro ano do mestrado. Contudo, o convite para fazer parte do grupo de professores me foi feito em diversos momentos, inclusive, durante a festa de confraternização do PUP, quando reforçaram que para o ano 2018, minha presença no grupo de professores seria bem vinda. A certa altura, senti que já havia a dúvida se eu realmente me envolveria realmente com o Integrar, o que ocorreu em uma reunião de planejamento de aulas já em 2018, quando a equipe da disciplina de Sociologia, ao fazer a divisão dos temas para uma determinada aula, se referia a mim com como “*eu não sei se ela vai querer participar também*”. Considero que parte das investidas para que eu lecionasse junto à equipe de Sociologia, foi propriamente motivada pela minha formação: afinal, sou professora da disciplina. Ademais, em razão da equipe de Sociologia ser formada por um número reduzido de professores, qualquer ajuda na divisão das tarefas, planejamento de aulas e, propriamente, a execução, seria bem vinda. Contudo, nos raros momentos que me disponibilizei para participar das aulas de Sociologia, fui indicada a acompanhar outro professor com mais experiência no projeto para que eu pudesse aprender o funcionamento das aulas. De fato, após observar uma aula da disciplina de História, compreendi que a minha formação, tampouco minhas experiências anteriores e o que eu havia

planejado levar como contribuições para a aula, correspondiam a proposta da exposição que seria feita.

Especificando, a aula seria dedicada ao tema “trabalho compulsório na América” e, tinha como principal objetivo, provocar discussões sobre o trabalho do negro e escravo no Brasil. Sobretudo, instigar as discussões sobre o racismo, deixando em segundo plano, os modos de trabalho desenvolvido pelos povos pré-colombianos e fazendo uma espécie de introdução para o assunto que seria debatido pelos docentes da Sociologia, que abordariam o tema “Trabalho análogo à escravidão”. Deste modo, a aula partiu da problematização do fóssil Luzia e das novas conclusões dos cientistas que afirmavam que as características fenotípicas do fóssil estariam mais próximas as feições dos povos africanos – o que reordenou toda a teoria construída acerca da ancestralidade do homem da América do Sul, problematizando quem eram esses povos e quais as regiões que habitavam. Em uma conversa no intervalo entre as aulas, o professor, manifestou que, de fato, o objetivo *“não é falar da encomienda e da mita [modelo de produção dos povos pré-colombianos], isso eles aprendem e depois vão esquecer, era mesmo provocar a discutir sobre o trabalho”*.

No que se trata da inserção para a realização da pesquisa no Einstein Vestibulares, posso afirmar que foi simples. Devido à estrutura organizativa do cursinho, em primeiro momento, apresentei a pesquisa para o presidente da iniciativa e isso se mostrou como suficiente para dar início ao trabalho de campo, em razão do presidente ter grande poder das decisões, em conjunto da Capital, como mostrarei detalhadamente no quarto capítulo. Isso se mostrou como um processo de inserção no campo da pesquisa totalmente diferente do que foi feito no Integrar, que por sua característica de ser uma iniciativa formada com base na militância e coletivismo, a apresentação da pesquisa teve de ser aceita por todos, podendo tirar as suas dúvidas e, até mesmo, condições de participação em outros espaços para que a pesquisa, de fato, fosse realizada.

Contudo, a condição de interconhecimento que foi o meio de acesso principal ao cursinho na primeira vez, foi interrompida em razão da mudança do corpo administrativo que não tinha conhecimento da pesquisa e, após alguns meses, estava eu, novamente, refazendo o processo de apresentação da investigação. Posso afirmar que estar diante dos sujeitos que constituem o universo dos pesquisados é, em certa medida, um momento delicado para o pesquisador, por não saber se a pesquisa será aprovada. Essa reapresentação da pesquisa ocorreu com uma distância de tempo considerável, o que me proporcionou uma condição mais confortável, em razão da pesquisa encontrar-se em um estágio mais avançado, com discussões mais sólidas sobre os objetivos. Igualmente, por ter acontecido tempo depois da

qualificação do trabalho me permitiu maior nitidez sobre o que eu pretendia fazer. Para Bourdieu (2009, p. 19), “quanto mais a gente se expõe, mais possibilidades existem de tirar proveito da discussão e, estou certo, mais benevolentes serão as críticas ou os conselhos (a melhor maneira de liquidar os erros e os receios que muitas vezes nos ocasionam [...])”.

Essa nova exposição da intenção de pesquisa aconteceu em uma reunião semanal da Capital⁴³, em que estavam presentes os organizadores e dois professores, que já sabiam eu estaria presente por conta do meu interesse de pesquisa e, inclusive, eu já havia sido avisada sobre o parecer positivo de todos. O parecer positivo foi justificado pelo motivo de que o Einstein estava em expansão, estava fazendo parte de uma rede nacional de cursinhos bem estruturada – a organização Brasil Cursinho, aquela responsável pela organização do ENCUP – e era o momento da iniciativa ser reconhecida também na universidade, já que um dos diferenciais do Einstein é estar inserido em uma universidade pública e ser feito integralmente por universitários e, deste modo, ser objeto de uma pesquisa acadêmica, então, poderia ser a oportunidade de lograr desse reconhecimento. Mais uma vez, destaco o distanciamento em relação ao projeto Integrar, quando aceitar a pesquisa uma pesquisa acadêmica era em razão de que uma iniciativa popular deve ser construída junto com a universidade e apenas ser não reconhecida por ela, como algo que já está feito e consolidado, porém, ainda necessitando reconhecimento do campo acadêmico.

Ainda sobre a reunião de apresentação ao Einstein, fui questionada por um dos professores presentes acerca do título da minha pesquisa – “*mas como você sabe se é militância ou empreendedorismo mesmo? Você acha que é empreendedorismo?*” e, antes que eu pudesse me manifestar, um segundo professor respondeu ao seu colega que, provavelmente, este seria um título provisório e que eu iria “testar” se era militância ou empreendedorismo. Naquele momento, considerei essa resposta como satisfatória e assenti que era isso mesmo. A exposição do título, naquele momento, se mostrou como um fator importante para construir a imagem da minha pesquisa. Contudo, compreendi que não havia obrigação alguma de minha parte em compartilhar tal informação logo no primeiro contato. Isso, não é o mesmo que dizer que eu seria infiel com o campo da pesquisa, mas que algumas informações podem ser ocultadas no primeiro momento e esclarecidas posteriormente, tendo em vista que aquele não seria o único contato com os sujeitos pesquisados, evitando

⁴³ A Capital é um codinome dado à diretoria do Einstein, formada pelos diretores de todos os setores do cursinho: marketing, jurídico, pedagógico, finanças, recursos humanos, captação de recursos. No capítulo quatro, especificarei este e outros codinomes utilizados, explicarei com maiores detalhes no capítulo quatro.

interpretações erradas sobre o trabalho e construindo margem para uma possível reorientação da pesquisa.

Diferente do Integrar, a minha posição no Einstein estaria circunscrita unicamente a condição de pesquisadora, considerando que o posto de professor é condicionado à aprovação no processo seletivo e, deste modo, minha aproximação com o campo estaria restrita aos momentos de observação. De certa forma, considerei benéfico o não comprometimento com atividades do cursinho para além daquelas que eu já possuía na minha função de pesquisadora.

A experiência de conduzir uma investigação em dois universos de pesquisa, em muitos momentos, produziu situações embaraçosas com os sujeitos pesquisados. Suponho que investigar dois espaços com destinos iguais, mas com trajetórias distintas, passava a impressão aos sujeitos de uma profunda comparação que fosse capaz de apontar qual das iniciativas exercia de maneira profícua suas atividades. Isso ficou evidente, durante as entrevistas, quando os sujeitos pesquisados reforçavam a ideia de que os dois espaços, cada um com o seu modo de trabalhar, tinham a sua importante função de preparar os estudantes para o exame vestibular.

Em outros momentos, os sujeitos me colocavam diante de questionamentos que diziam respeito ao outro cursinho, como por exemplo, quando se interessavam por informações sobre o financiamento da iniciativa, o índice de aprovação dos alunos no vestibular ou os processos seletivos de alunos e professores – que, em grande medida, eram informações disponibilizadas pelas iniciativas e acessíveis a todos os interessados sem que fosse preciso estar na posição de pesquisadora. Não só os questionamentos diretamente ligados às formas de funcionamento sobre o outro universo da pesquisa me eram postos. Em alguns momentos, eram também tecidos comentários sobre o outro espaço e, que, mais uma vez, indicavam uma espécie de desconfiança sobre possíveis comparações entre os cursinhos e sobre o próprio escopo da pesquisa de englobar dois cursinhos populares – *“eles lá são bem diferentes da gente, né?”* – buscando uma confirmação de minha parte.

Por vezes, os questionamentos estavam à ordem de questões práticas da pesquisa. Eram sobre as análises empreendidas, os prévios resultados ou perguntas pontuais como, por exemplo, os resultados dos questionários que foram enviados aos professores, ou, acerca “do que eu estava achando sobre o cursinho” – o que em alguns momentos não me sentia confortável em responder ou ainda não havia construído um conjunto de informações suficientes para que pudesse responder de tais questões. Lidar com as expectativas sobre os achados da pesquisa me fez adotar a resposta padrão que, indica que a pesquisa se encontrava

em um estágio em que eu me dedicava ao trabalho prático de transcrições de entrevistas. Essas frequentes investidas ocorriam em ocasiões em que não estavam previamente combinadas para a observação, geralmente, nos rápidos e frequentes encontros pelos espaços da universidade.

2.2 Entrevistas

Ao todo, conduzi nove entrevistas semiestruturadas com representantes dos cursinhos – quatro professores e um coordenador do Projeto de Educação Comunitária Integrar e três professores e um coordenador do Einstein Vestibulares. As entrevistas foram realizadas a partir de um questionário elaborado pelo NEJUC para uma pesquisa que estávamos realizando no momento sobre as trajetórias dos egressos do curso de Ciências Sociais e que foi adaptado para emprega-lo aos professores dos cursinhos, retirando a seção que tratava de temas específicos do curso e, incluindo uma seção com perguntas acerca da trajetória no cursinho.

O material das entrevistas somou aproximadamente doze horas de gravação, considerando o tempo médio de duração de aproximadamente uma hora e meia cada uma. Este material foi trabalhado para as análises, primeiramente, por meio da transcrição integral dos áudios, e depois, da elaboração de quadros que visaram sintetizar o material transcrito, formulados a partir de categorias analíticas das trajetórias sociais, escolares e acadêmicas dos entrevistados, juntamente a breves informações sobre o processo de contato para o convite da entrevista e, também, de informações colhidas na observação de campo, quando possível, a função e a posição no cursinho. Alguns dos sujeitos entrevistados eu nunca havia encontrado nos momentos de observação.

Estou certa de que o cenário ideal para a condução das entrevistas seria a residência dos entrevistados. Tendo em vista a possibilidade da construção de notas etnográficas mais completas sobre o contexto do entrevistado, o que deixaria o material de análise mais robusto, e em razão de a casa refletir a posição dos agentes na estrutura social, e de apresentar as relações de sociabilidade e de disposições sociais dos agentes de maneira mais explícita. Inclusive, evidenciaria as profundas singularidades dos entrevistados – uma estratégia utilizada por Pierre Bourdieu, na condução de entrevistas na obra *A miséria do mundo* (2003), porém, em razão da rotina dos meus entrevistados, que geralmente acontecia à volta da UFSC, não foi possível entrevistá-los em suas residências. Assim sendo, seis entrevistas foram realizadas na sala do NEJUC, uma no centro acadêmico do curso de

medicina, uma na Escola de Educação Básica Júlio Costa Neves, durante uma atividade promovida pelo Integrar e, a outra, na sede do Einstein – sendo estas últimas as que mais reproduziram a aproximação entre o contexto e discurso dos entrevistados – que, inclusive, traziam os exemplos do que estava acontecendo ao nosso redor, para a nossa conversa ou pediam ajuda dos que ali estavam presentes para completar algumas informações que julgavam importantes relatar.

Primeiramente, o método operado para seleção da amostra dos entrevistados foi a indicação do perfil necessário para a pesquisa dentro da população geral, feita por sujeitos centrais no projeto, isto é, pelo coordenador e o presidente de cada uma das iniciativas. O critério para a indicação foi, então, o tempo de atuação nas iniciativas, visando incorporar na amostra aqueles que atuavam há mais tempo no projeto e excluir aqueles perfis de participantes que haviam ingressado há pouco tempo e que ainda estavam em processo de conhecimentos dos objetivos do grupo ou aqueles que não permaneceriam nas iniciativas – “aqueles que ficam um tempo e depois vão embora”, como já abordado na seção dedicada aos relatos da observação.

No caso do Integrar, um segundo movimento para a seleção dos entrevistados foi empreendido quando no decorrer das entrevistas, três delas, reconstruíam a história do cursinho citando um mesmo sujeito, que não compunha a amostra selecionada e que correspondia ao perfil de entrevistado em potencial, considerando o critério de tempo de permanência no cursinho. Desde modo, compreendi a importância da inclusão de mais uma entrevista, a partir da indicação dos próprios entrevistados e por considerar a emergência de novas questões passíveis de serem problematizadas e ainda não manifestadas nas entrevistas.

Contatar os entrevistados não foi uma tarefa difícil, pois, desde a apresentação da pesquisa aos dois universos empíricos, com a breve exposição dos procedimentos metodológicos que incluíram a entrevista suscitava nos dois grupos certo entusiasmo e disponibilidade para serem entrevistados. Deste modo, elas foram agendadas por e-mail e prontamente aceitas, logo no primeiro contato. Suponho, que a rápida aceitação em participar da pesquisa, seja derivada tanto do método utilizado – a indicação – tendo em vista a relação de interconhecimento entre os entrevistados e quem os indicou, quanto, propriamente, do interesse dos sujeitos em serem entrevistados e relatarem suas experiências nos cursinhos.

É preciso esclarecer que nem todos os indicados, de fato, fizeram parte da amostra dos entrevistados. Propriamente, em razão da investigação não consistir em uma quantificação de fenômenos ou de representatividade no sentido estatístico e sim, um estudo interpretativo sobre professores de cursinhos populares, o que não coloca o número de

entrevistas em primeiro plano. Assim, recebi dos coordenadores listagens com a seleção dos nomes dos possíveis entrevistados que, teoricamente, se encaixavam no critério estabelecido. Ainda que com critérios claramente estabelecidos, toda seleção de amostra da pesquisa indica, também, uma exclusão – que evidencia tanto os limites quanto as potencialidades da amostragem. Neste caso, a seleção dos entrevistados, por meio da indicação, ocasionou, na verdade, uma dupla triagem: a primeira, praticada por quem indicou e, a segunda, por mim – uma vez que, apenas alguns foram convidados para participarem da pesquisa. Isto ficou evidente, quando dos indicados para compor a amostra do Projeto Integrar, por exemplo, dois deles, não correspondiam ao critério tempo de permanência no projeto. Para um dos casos – que foi próximo ao da autoindicação – a constatação de o perfil fugia do critério proposto, foi possível através das observações etnográficas que permitiram prévias reconstruções das trajetórias dos sujeitos dentro cursinho. À medida que, para o outro caso, nem mesmo as observações etnográficas se mostraram suficientes para saber o tempo de atuação na iniciativa. Primeiro, em razão do grande número de participantes do projeto, e, segundo, da forte oscilação da presença dos participantes nas oportunidades em que realizei as observações – o que me o conhecimento de todos os integrantes.

A amostra de entrevistados do Einstein Vestibulares sofreu “menores interferências”, em razão de que me foi indicado os professores que verdadeiramente correspondiam ao critério de maior tempo de permanência no cursinho. Em certa medida, a forma de organização do cursinho que define o tempo máximo de participação na iniciativa em até dois anos, auxiliou na definição daqueles que seriam os indicados para uma possível entrevista – todos que participaram nos anos de 2017 e 2018. A princípio, recebi quatorze indicações para as entrevistas com a orientação de que três participantes, contrariando o tempo permitido na iniciativa, participavam há mais tempo – um dos sujeitos, inclusive, ingressou 2015. Desde modo, a amostra foi formada por aqueles que participavam há mais tempo.

2.3 Questionário

Por fim, o terceiro e não menos importante instrumento desta pesquisa foi o questionário fechado aplicado aos dois universos empíricos. Os questionários foram aplicados, em agosto e setembro de 2017, via Google Formulário, da plataforma Google, e enviado por e-mail aos professores e monitores dos cursinhos. Enviar por e-mail foi uma tentativa de alcançar o maior número de respondentes, visto que, aplicar um questionário manualmente nas reuniões ou em atividades do Integrar contemplaria um número inferior ao número de participantes dos cursinhos, em razão do alto índice de ausências nas reuniões. No

Einstein, como eram reduzidas as atividades que buscavam reunir todos os professores e monitores, implicaria em uma grande espera deste momento para a aplicação do questionário – o que inviabilizava o tempo da pesquisa. Ademais, fazer uso deste tipo de formulário conduzia a uma economia de tempo considerável, devido às praticidades de envio e organização dos dados recebidos.

Contrariando minhas expectativas, não logrei o retorno esperado, principalmente, do Integrar. Neste caso, a aplicação do questionário coincidiu com uma mudança no grupo de e-mail do projeto que já vinha sendo discutida em algumas reuniões, e que era preciso que os participantes se cadastrassem no novo grupo. Essa alteração no meio de comunicação do cursinho levou um tempo considerável e demandava um controle a mais, com a ajuda do coordenador, sobre a atualização de ingresso de novos membros no e-mail para que eu pudesse encaminhar a pesquisa. Os primeiros envios foram realizados pelo próprio coordenador do cursinho que se prontificou em ajudar, depois, com o baixo índice de respostas, reenviei os convites para a pesquisa nominalmente, na tentativa conseguir maior retorno. Dos 53 questionários enviados, obtive 37 respostas após um considerável número de tentativas. Tratando-se do Einstein, as respostas foram mais imediatas, por conta da existência de instrumentos específicos de comunicação interna utilizada por todos os integrantes – que no capítulo quatro são descritos como parte da cultura da iniciativa – e, assim como no Integrar, o primeiro envio de questionários foi feito pelo presidente do cursinho.

Como será descrito nos capítulos três e quatro, o questionário se dividiu em blocos de questões que buscou abordar a origem social dos professores, com perguntas que tratavam da formação escolar, assim como, a ocupação profissional dos pais e mães, e situação de trabalho e renda mensal dos professores; origem escolar, com questões que abordavam os tipos de escolas em que estudaram; origem acadêmica, com perguntas que indicavam o tipo de universidade cursada, o curso e as razões para ingressar na universidade.

CAPÍTULO III – O PROJETO DE EDUCAÇÃO INTEGRAR: HISTÓRIA DA INICIATIVA E PERFIL DE SEUS PROFESSORES.

Para compreender quais os perfis de agentes que se associam em uma iniciativa de pré-vestibular popular, é necessário descrever detalhadamente como é a iniciativa e quem são os professores que dela participam. Deste modo, dedico a primeira parte do capítulo à estruturação da história do Projeto Integrar, organização curricular e pedagógica, tendo em vista o caráter político e militante da iniciativa. Este momento foi construído a partir de um momento de observação etnográfica, destinado à formação de professores. A formação aconteceu na escola Jurema Cavalazzi, local de funcionamento de um dos núcleos do Integrar e, geralmente, espaço em que acontecem as reuniões do projeto aos sábados pela manhã, e consistiu em um compartilhamento da história do Projeto Integrar que foi dirigido por um dos professores de biologia que foi auxiliado principalmente pelos professores que participavam a mais tempo da iniciativa e que poderiam recontar a história com mais detalhes. Esse compartilhamento aconteceu por duas razões, primeiramente, em razão do desconhecimento da história do projeto por parte dos novos integrantes, assim como, para o fortalecimento dos objetivos para os participantes mais antigos, alguns, desde a criação. Igualmente, devido ao ressurgimento da discussão sobre a construção de um projeto político pedagógico que oriente os caminhos da iniciativa nos próximos anos. Tais circunstâncias conduziam o grupo de professores a afirmar que o “*Integrar chegava a um momento que era preciso olhar para trás, para então dar os próximos passos*”.

Em virtude da ausência de uma história escrita e sistematizada elaborada pela própria iniciativa, o compartilhamento da história, mediado por um dos professores, foi feito a partir de três fontes de informação: a primeira, pelo histórico de e-mails trocados entre os professores que registravam os movimentos iniciais de criação. Este material foi recuperado nos e-mails antigos dos professores que ainda permaneciam na iniciativa, organizados em um único documento e enviados ao grupo de professores antes da reunião. Na reunião, todos os professores foram divididos em trios e cada um ficou responsável pela leitura de um dos e-mails compartilhados.

A segunda fonte de informação utilizada foi a história oral, narrada pelos professores que fizeram parte do momento de criação e ainda estavam na iniciativa. Eles estimulavam o exercício de uma narrativa coletiva, alinhando todas as histórias contadas e, de certa forma, produzindo o sentimento de nostalgia com relação ao momento de fundação da iniciativa entre aqueles professores. A terceira ferramenta que foi utilizada para compor essa atividade tratava-se do estudo de um capítulo dedicado à construção histórica do Integrar, parte de uma

dissertação (ROCHA, 2016) e que foi elaborada por um professor da iniciativa que, inclusive, fez parte da fundação do projeto. No estudo, o autor, elaborou uma apresentação cronológica e detalhada sobre todos os envolvidos no processo criação do Integrar, apresentou as grades de horários das aulas, os professores responsáveis por cada disciplina, assim como, informações sobre os espaços físicos cedidos para a realização da iniciativa e, por fim, o perfil social dos professores. O objetivo do estudo era compreender como o ensino de geografia do Integrar contribui para a formação dos estudantes no ano de 2014 e 2015, buscando problematizar os conhecimentos geográficos formados nas histórias de vidas dos estudantes, construindo novos conhecimentos a partir da perspectiva da educação popular.

A segunda parte do capítulo será dedicada, então, à descrição do perfil dos professores que participam da iniciativa, seguido da análise das entrevistas com alguns professores, articulando a dimensão histórica da criação da iniciativa, das questões mais subjetivas, formada a partir da dimensão simbólica das relações entre os participantes do projeto.

3.1 “Não é um cursinho, é um projeto de educação”: a história do Integrar.

A frase do subtítulo pertence a umas das entrevistas e já exposta na introdução quando descrevi brevemente a história do Projeto Integrar, na intenção de expor as oposições em relação ao Einstein Vestibulares. Junto à transcrição abaixo, ela sintetiza satisfatoriamente um esforço que permeou todas as entrevistas: evidenciar que o Projeto de Educação Integrar não se define como um cursinho pré-vestibular e sim como “*um movimento, e um movimento de resistência*”, na fala da professora Elena⁴⁴ (professora de literatura).

“Integrar é um projeto de educação, eu gosto muito dessa definição de projeto inclusive com essa ideia de algo que lança... algo projeta a frente, algo que desloca... E que a gente faz a educação em várias faces, em vários pontos de vista... a ideia da formação ampla, [...]. Mas para mim o projeto de educação comunitária Integrar ele também é uma utopia, é uma ideia de ser um espaço de experimento, ser um espaço de tentativa, ser um espaço em que as ideias aconteçam... (Carlos⁴⁵, professor de história, 33 anos, participou da fundação do Integrar).

A história do projeto narrada pelos professores foi contada à luz de suas experiências, de suas subjetividades e imbuídas pelas suas compreensões da organização do mundo social. Isto é, são sujeitos que criaram e que ainda permaneciam no projeto até o momento da

⁴⁴ Ver apêndice C.

⁴⁵ Ver apêndice G.

pesquisa. “*O Integrar, pra mim, começou quando sentamos na praça de alimentação do shopping pra fazer uma reunião sobre como seria o novo projeto*” – afirmou Elena ao relembrar os primeiros movimentos do Integrar, revivendo situação e os sentimentos próprios da criação do projeto durante a reunião de formação de professores.

Objetivamente, o conjunto de e-mails indicou como data de criação do Integrar o dia 01 de agosto de 2011 e com início das aulas no dia 08 de agosto. A história do Integrar foi compartilhada a partir de dois importantes eixos de apresentação, que se mostravam como aspectos importantes para a compreensão dos motivos de criação do projeto e do movimento ao longo dos anos: a fundação e a mobilização (tratarei da fundação nesta seção, ao passo que a mobilização será apresentada de forma mais coerente quando apresentado a organização curricular do cursinho e ação estudantil). Esse recorte que orientou a história do projeto representa um relato dotado de contextos e de situações produzidos pelos próprios agentes – aqueles que fundaram e permaneciam na iniciativa até o momento da pesquisa – não sendo, portanto, uma história desinteressada.

O primeiro dos eixos é, propriamente, sobre a sua fundação, colocada em uma perspectiva permeada de conflitos com o antigo cursinho, o Pré-vestibular Cidadania (PVC) – como já explicado na Introdução, o Integrar passou a existir a partir de uma dissidência com esse cursinho. Segundo os relatos, existia uma tensão sobre a prestação de contas do cursinho e quanto à estrutura hierárquica que promovia uma subordinação dos professores à equipe de coordenação do projeto e o ponto decisivo para a separação da iniciativa foi o não reconhecimento, por parte do PVC, de estudantes aprovados no processo seletivo para o ingresso no cursinho com a justificativa de que a seleção que foi organizada por um grupo de professores não poderia ser validada, em razão de a divulgação ter sido feita com o emprego do termo “pré-universitário comunitário”, ao invés de “pré-vestibular comunitário”, até então utilizado pelo PVC. Nas entrevistas, foi esclarecido que o emprego do termo “universitário” era exatamente distanciar de um pré-vestibular particular convencional e, deste modo, introduzir discussões com uma proposta de uma educação diferente do que vinha sendo praticado no PVC. Deste modo, o Projeto Integrar foi fundado em um momento de “*pura ousadia*”, como definiu Carlos, no decorrer da entrevista. Segundo ele, existia a urgência de colocar em prática um projeto de educação que se distanciasse da experiência do PVC e se assemelhasse com os princípios de uma educação popular. Que também contou que “*para montar [o Integrar] sobrava professores, a questão era buscar o espaço*” e não demorou a ser firmada a parceria com uma escola estadual para que o projeto pudesse acontecer. De acordo com as entrevistas, essa parceria entre o Integrar foi feita por intermédio de um

professor que também estava participando do movimento de criação da iniciativa e as facilidades das primeiras ações do Integrar descritas na fala de Elena foram comparadas às inúmeras dificuldades encontradas nos anos posteriores. Principalmente, por conta da busca constante de um espaço físico, como será demonstrado mais a frente, as diversas escolas que firmaram parcerias com o Integrar que não se prologavam por mais de um ano letivo.

“Foi milagroso o negócio! Foi impressionante a gente ter conseguido, porque a gente sentou pra conversar e... isso foi tudo em uma semana. Foi uma coisa de outro mundo, quando a gente para pensar... Porque depois a gente foi encontrando ao longo desses tantos anos tanta dificuldade pra conseguir as coisas que ter conseguido assim foi impressionante. E aí a gente conseguiu e fundou o Integrar de uma semana pra outra [...]” (Elena, professora de literatura).

Essa condição de emergência para a criação do Integrar e o envolvimento com a resolução dos problemas de ordem prática afastou, em primeiro momento, profundas discussões sobre o que seria o Projeto em longo prazo, ou mesmo, quais seriam os caminhos percorridos para por em prática o projeto de educação popular em um curso preparatório para a entrada na universidade. A elaboração de um Projeto Político Pedagógico que deveria direcionar as ações e instruir a segundo a educação popular, ainda vinha sendo discutida, mesmo após oito anos de projeto. Essa característica do prolongamento para a tomada de decisões foi algo que me chamou bastante a atenção no Projeto Integrar ao comparado ao processo de decisão mais ágil Einstein Vestibulares – e se mostrou como sendo uma característica do assembleísmo projeto, em que todas as decisões são levadas para a discussão e constantemente retomadas até que um consenso seja progressivamente alcançado entre professores e coordenadores da iniciativa.

No entanto, tinha-se a compreensão de que alguns pressupostos seriam estruturantes para o projeto e, como pude identificar durante as observações, permanecem até a atualidade em razão destas questões se mostrarem constantes nas reuniões. Por exemplo, o (a) trabalho sem remuneração (exceto para os monitores) (b) o modelo de gestão pautado no princípio da horizontalidade e participação democrática; (c) o princípio de independência institucional em relação a empresas, partidos e ao poder público; e, por fim, (d) a localização na região central da cidade.

O primeiro fundamento do projeto foi pensado em oposição à experiência anterior, no PVC, em que os professores e monitores do cursinho eram remunerados pela prática docente. Ainda que fosse um pagamento definido por Carlos como simbólico, considerando a formação acadêmica ainda em andamento e, propriamente, por ser um projeto social mantido

por doações – “[era uma] ajuda de custo relativo à alimentação, só que vinha mais do que o necessário para alimentação naquela época, eu lembro que a gente considerava que era 60% do valor da hora aula do Estado, então, para quem não estava formado era bem significativo”. Em vista disso, no Integrar, objetivo era que os professores abdicassem de uma contrapartida financeira que intermediasse participação no projeto. Em uma das entrevistas, foi mencionado que o trabalho exclusivamente voluntário refletia uma participação mais comprometida, em virtude da aproximação do projeto pela sua causa.

“Primeiro lugar, por nós termos um estatuto que faz com que os professores se comprometam com o trabalho sem remuneração alguma, então esse é um modo de trabalho com o qual eu me identifico [...] isso faz com que nós tenhamos uma segurança um pouco maior em relação ao comprometimento que vários de nós vamos ter” (Elena, professora de literatura).

Compreendi que a proposta de trabalho voluntário absoluto evitaria quaisquer traços de uma relação hierárquica com os professores do projeto, o que influenciaria diretamente no segundo princípio, acerca da participação democrática e de gestão horizontal, quando todos os participantes deveriam deliberar as decisões do projeto após as discussões nas reuniões mensais. Este foi um ponto importante na reunião de formação, um dos presentes levou o debate e pediu que os colegas refletissem se as decisões do Integrar são, de fato, democráticas, tendo em vista que é recorrente a participação do mesmo grupo em todas as reuniões, sendo eles que deliberam frequentemente as demandas da iniciativa.

Quanto ao princípio de independência, é algo que foi pouco explorado no decorrer na reunião de compartilhamento da história do projeto. A iniciativa atualmente recebe o auxílio financeiro do Sindicato Nacional dos Auditores Fiscais da Receita Federal de Santa Catarina, que cobre as despesas do projeto, os pagamentos dos bolsistas e realiza doações de livros e computadores quando necessário. No site da iniciativa, há um espaço dedicado à prestação de contas do projeto, com relatórios de gastos fixos, contudo desatualizados, decorrentes dos anos de 2012 e 2013, com finalidade de atrair novos colaboradores da iniciativa através do trabalho voluntário, da prestação de serviços ou doações de empresas – está disponível, inclusive, uma conta bancária para doações.

Sobre o último princípio, a localização, Rocha (2016) apresentou os pormenores dos locais de instalação dos Integrar. Concisamente, reproduziu essas transferências de um local a outro, para apresentar a importância da localização nas áreas centrais para o cursinho, como indicou um dos entrevistados “[...] a gente sempre teve essa importância sobre o Centro da cidade”. O início das atividades do Integrar aconteceu na Escola de Educação Básica

Professor Henrique Stodick, em 2012, na Escola de Educação Básica Lauro Muller e, a partir de 2014, no Instituto Estadual de Educação, uma parceria que se mantém até o momento. Em 2017, o projeto inaugurou um segundo núcleo de atuação na Escola de Ensino Básico Jurema Cavallazzi. Exceto pela localização do segundo núcleo, todos os outros locais, concentravam-se estrategicamente na região central de Florianópolis, inicialmente, em virtude da necessidade de atender os estudantes que participavam dos núcleos do PVC instalados no Centro e que foram convidados a ingressar no Integrar após a ruptura com o cursinho anterior. Igualmente, pela acessibilidade de transporte público para a região, considerando o grande número de trabalhadores estudantes do projeto que desenvolvem suas atividades laborais durante o dia, nas proximidades ou chegam lá pelo fácil acesso.

Isso posto, é possível concluir após descrição da história do Projeto de Educação Comunitária Integrar, que iniciou a partir de uma dissidência com o PVC por questões mais voltadas à ordem administrativa, como declarou uma professora, assim como a tentativa de construção de uma iniciativa que se distanciasse do PVC e atenção quanto à localização geográfica do projeto, são fundamentos da característica do cursinho da militância do projeto como um movimento social de educação.

3.1.1 Organização curricular e pedagógica

A organização curricular do Projeto Integrar e a prática pedagógica dos professores passaram por transformações ao longo dos anos da iniciativa. Segundo Rocha (2016), tais mudanças fazem parte do processo de transformação do cursinho em um movimento social e da constituição de um grupo de professores em educadores populares.

A estrutura curricular do Integrar, inicialmente, representava uma reprodução dos pré-vestibulares convencionais – exclusivo aos conteúdos cobrados na prova do vestibular, com horários divididos por disciplinas isoladas e sem articulação entre elas, o que se perpetuou durante os três primeiros anos da iniciativa. As mudanças foram motivadas pela inserção dos movimentos sociais no Integrar, que fundamentou uma diversificação nos conteúdos ministrados, construindo um espaço para o debate com os estudantes acerca de temas presentes em seus cotidianos (ROCHA, 2016). As primeiras alterações ocorreram através da interdisciplinaridade pautada na proposta do ENEM.

Essa prática pedagógica tinha grande aceitação dos trabalhadores estudantes. Esse trabalho interdisciplinar foi se materializando com o foco do ENEM por eixos temáticos. Desta forma, realizamos uma semana de aulas especiais para o ENEM, subdividindo as noites pelos eixos do ENEM: ciências da

natureza e suas tecnologias, ciências humanas e suas tecnologias, linguagens e suas tecnologias, matemática e suas tecnologias. Desta forma, cada eixo temático possibilitava uma ampliação no diálogo entre os professores de cada área disciplinar – como, por exemplo, em ciências humanas e suas tecnologias, foram articuladas as disciplinas de Sociologia, História, Filosofia e Geografia. A partir de um planejamento coletivo, com a definição da temática a ser trabalhada, cada disciplina contribuiu com seus conhecimentos específicos para a compreensão do todo (ROCHA, 2016, p. 121-122).

A prática interdisciplinar foi frequentemente mencionada nas entrevistas pelos professores representantes das diferentes disciplinas, como um importante avanço no fazer pedagógico do Integrar. Ainda que a prática interdisciplinar se encontre em um estado inicial para algumas das equipes de disciplinas, foi constante a afirmação da tentativa de uma educação comprometida que possibilite o desenvolvimento das capacidades necessárias para uma educação crítica e que a experiência do aluno esteja no núcleo do processo de ensino.

Uma das coisas legais das Ciências Humanas é que a gente começou a trabalhar com mais do que um professor em sala. A gente não foi os pioneiros, na verdade, acho que a Biologia começou com isso primeiramente, mas a gente adotou isso como padrão justamente na ideia de quebrar a certeza do conhecimento... Essa visão da verdade científica, tendo professores que já nas primeiras aulas discordavam entre si. Isso, claro, dá uma inquietação pro estudante, não no início... mas no final do processo. Na verdade, ao final do processo não, e, sim, lá pela metade do ano os estudantes vão percebendo justamente que é um jogo em construção do conhecimento onde determinadas pessoas, tem determinados posicionamentos e vão justamente fazendo as suas leituras de mundo. Vão justamente preferindo aulas de uns professores e de outros no sentido de que "ah eu me identifico mais com a visão de mundo de fulano" e assim por diante. Acho que essa é uma questão muito importante das Ciências Humanas de espírito crítico, essa ideia de tentar contribuir na promoção da consciência de classe, mas também na consciência de espaço de mundo, de sujeito no mundo (Carlos, professor de história).

Em uma das observações etnográficas, pude acompanhar esse exercício de interdisciplinaridade a partir do acompanhamento de uma aula da equipe de Ciências Humanas, que agrupa as disciplinas de Sociologia, História, Filosofia e Geografia. Parte dessa observação etnográfica foi relatada no capítulo anterior, quando discorri sobre a aula de história, intitulada como “Trabalho compulsório na América”.

Na ocasião, os professores das quatro disciplinas ministravam uma aula em conjunto, sem conceder a alguma disciplina um peso maior no debate ou estabelecer rígidas fronteiras. O que me chamou a atenção, inclusive, foi a ausência de perguntas por parte dos alunos, sobre

qual a disciplina estava sendo ministrada naquele momento. Durante a entrevista, o professor da disciplina em que eu acompanhei definiu sua prática pedagógica da seguinte maneira: “*eu trabalho com a ideia de conhecimentos historicamente acumulados, com a apropriação desses conhecimentos em vistas de uma ressignificação do posicionamento do sujeito frente à sociedade*” (Carlos, professor de história).

Outros exemplos, pronunciados por outros entrevistados à frente de outras disciplinas também me foram dados.

[...] a gente montou todo um planejamento trabalhando com temas, por exemplo, o que é vida e, dentro do tema, a gente consegue montar as aulas e trabalhar de forma com que elas levam muita autonomia aos nossos alunos. [...] Agora a gente tá trabalhando com evolução e aí, a gente monta as aulas tentando trabalhar de uma forma super dialógica com os alunos, por isso gosto muito de usar o quadro. Então... adoro propor uma atividade pra que eles pensem e tragam pra mim os seus pensamentos pra iniciar a aula...fazer uma discussão[...] eles se apropriam muito mais daquele conhecimento e conseguem fazer com que esse conhecimento seja muito mais aplicado a eles. (Henrique⁴⁶, professor de biologia, idade não informada).

Rocha (2016) observa que a prática pedagógica organizada a partir da transdisciplinaridade demanda maior dedicação dos docentes, em razão da demanda de reuniões para o planejamento conjunto de aulas. Este foi reiterado nas entrevistas quando solicitado que discorressem sobre as práticas pedagógicas empreendidas nas aulas – a professora Elena, por exemplo, reconhece o tempo empreendido em reuniões que, especificamente no caso de sua disciplina, acontece uma vez ao mês, que, somada a reunião geral da iniciativa representa dois sábados ao mês dedicados às atividades do Integrar.

Esse ano a gente tá fazendo um encontro de formação por mês. E eu sei que isso também é um ponto difícil, porque fazer parte dessa equipe tem que fazer tudo isso né... Então a gente está trabalhando com duas reuniões por mês, a reunião geral e, num outro final de semana, a reunião da disciplina que trabalha com leitura e discussão de texto e discussões teóricas (Elena, professora de literatura, idade não informada).

Outras atividades compõem o conjunto de práticas pedagógicas do Integrar e que se inserem na perspectiva de que ensinar não se resume à transmissão de conhecimento pelo professor. O ensino é visto em uma perspectiva ampliada e que deve criar possibilidades nas quais o conhecimento seja construído de modo que pareça próximo da vivência do aluno. Deste modo, o projeto esforça-se para promover aulas com base em sessões de cinema oferecidas gratuitamente em espaços públicos da cidade, do mesmo modo, oferecem saídas de

⁴⁶ Ver apêndice F.

campo que objetivam, por exemplo, o debate sobre a desigualdade socioespacial na cidade de Florianópolis, que acontece por meio de uma caminhada com os estudantes com paradas em pontos específicos na região central da cidade.

Uma atividade que é realizada anualmente e logo no início do ano letivo para que os novos alunos compreendam quais os caminhos pedagógicos e políticos seguidos pelo Integrar é a “Caminhada dos Privilégios”. Em razão disso, considere importante descrevê-la, por ser a base de muitos debates no decorrer do ano e que são trabalhados de diferentes formas e por diferentes disciplinas. Igualmente, pela atividade incorporar o segundo eixo de análise projetado para compor a descrição da história do Integrar e que abordarei mais adiante: as mobilizações no projeto. Resumidamente, a “Caminhada dos Privilégios” é uma atividade em que os participantes são posicionados lado a lado, ficando à espera de um conjunto de perguntas relacionadas às desigualdades econômicas, sociais, de gênero e racial e que as respostas dos participantes são dadas por meio da movimentação corporação com passos para frente, quando for positiva à pergunta e passos para trás quando negativa. Nos próximos parágrafos, descreverei a atividade a partir de três entrevistas. A primeira delas relata o início da atividade no projeto e a proposta de reflexão por parte dos alunos sobre suas condições objetivas e subjetivas de existência. Evidenciando que, de algum modo, os estudantes já se reconhecem como sujeitos em situação econômica desfavorecida. Os trechos das entrevistas transcritos abaixo exemplificam as desigualdades, principalmente, a partir de um recorte de raça e gênero.

[...] eu vi a caminhada dos privilégios pela internet, por um escritor que eu acompanho que é o Alex Castro e ele realizava essa atividade eu achei incrível, eu achei fantástico e sugerir que a gente fizesse no Integrar. A gente fez em 2016,⁴⁷ eu acho que foi a primeira vez, e, desde então, a gente vem fazendo anualmente. Eu acho bem interessante, é como uma espécie de choque de realidade né, só que é curioso que cada ano ela acontece de uma maneira bem singular pelos próprios contextos das pessoas presentes. Quando o sujeito entra no projeto Integrar ele sabe que ele é alguém na condição socioeconômica não favorecida, então ele imagina "nós que estamos aqui somos menos favorecidos nessa condição econômica de pobreza" por assim dizer. A “Caminhada dos Privilégios” vem para demonstrar que os privilégios são muito mais que situação econômica, não que a situação econômica não seja, mas eles são bem além... Ela tem um enfoque sobretudo na questão da sexualidade, na questão do gênero, mas também na questão da criação com pais, também na questão de incentivos educacionais. Enfim... Uma série de perguntas que vão fazendo que o próprio sujeito pense sobre coisas que não haviam pensado e, sobretudo, reparem que os privilégios.. Eles são infinitos, é uma relação em que a gente tem de sempre ver só quem está à nossa frente e não perceber que nós temos

47

Disponível em: >> <https://www.youtube.com/watch?v=4DvdmlKzWo><<. Acesso em: 10 de janeiro de 2019.

privilégios que as pessoas não têm, a gente naturaliza muitos privilégios.
(Carlos, professor de história)

[...] tu vê a disparidade absurda que existe dentro de sala de aula, que mesmo dentro de um público vulnerável a gente tem uma disparidade absurda. As mulheres negras lá no final, as pessoas, geralmente homens brancos, lá na frente... Esse começo da caminhada dos privilégios é o ponto de partida pra discussão que acontece depois, quando todo mundo sentou na escada e começaram a relatar o que eles acharam de legal na caminhada. Começou a vir muita história dali, história de alunos que já foram abusados, alunos que já passaram fome e ali é o que concretiza o que a gente ouve no noticiário. (Pietro⁴⁸, professor de física).

[...] foi muito forte ver alunos que, inclusive, já eram alunos nosso no ano passado e estão agora de novo e que a gente conversa no intervalo... e [na “Caminhada dos Privilégios”] vê eles lá embaixo sem dar um passo, no final... e ficar se perguntando qual é a realidade que essa pessoa teve, né? Depois no fim quando as pessoas foram convidadas a falar aí foi a parte que foi muito forte. Ver a realidade daquelas pessoas, de quantas mulheres sofreram abusos, que foram violentadas ou a prima foi violentada ou a irmã foi violentada pelo padrasto, então foi uma coisa que a gente não imagina que isso está tão próximo nem em uma proporção tão grande porque pelas pessoas que a gente tem contato ou elas não falam ou não acontece e chegar lá e ver tudo aquilo foi muito forte pra mim. (Henrique, professor de biologia).

Diante dos exemplos citados nas entrevistas, as situações de desigualdade experienciadas pelos estudantes possuem efeitos diretos na maneira de atuação do Integrar. Um exemplo é a evasão estudantil – tanto no Integrar quanto após a entrada na Universidade pelos ex-alunos do projeto, motivada pelas diversas razões já destacadas acima – e que o Integrar busca minimizar os efeitos de tais desigualdades a partir das mobilizações de inclusão universitária e permanência estudantil por meio do Coletivo Gestus e de outros movimentos sociais, como o movimento de mulheres negras, movimento quilombola, etc.

Como descrito anteriormente, o compartilhamento da história do Integrar, foi realizada a partir de eixos que dão visibilidade para aspectos considerados fundamentais para o projeto, passo agora a descrição do eixo sobre as ações coletivas da iniciativa.

3.1.2 Ação coletiva

O segundo eixo apresentado se concentrou à volta das mobilizações do projeto, principalmente, aquelas que se configuraram como demandas oriundas do corpo discente. As

mobilizações e conquistas, igualmente, narradas a partir dos registros de e-mails trocados entre alunos e professores.

A primeira mobilização de destaque da iniciativa aconteceu em 2012 e corresponde à conquista do direito de pagamento da metade da passagem de ônibus para os estudantes de cursinhos pré-universitário comunitário que, segundo os professores, já era uma discussão recorrente ainda no PVC. Para os professores, sem a passagem estudantil, o Projeto teria reduzidos efeitos e seus estudantes seriam inseridos em mais uma das situações de desigualdade de exclusão ao privá-los de um direito de mobilidade através do transporte público com custos reduzidos.

Esta mobilização foi considerada uma luta histórica para o projeto, por conta do reconhecimento por parte das instituições públicas, em especial, a Prefeitura Municipal de Florianópolis e o SETUF, dos estudantes de projetos comunitários e populares como detentores do direito do pagamento da meia tarifa no transporte público que, até então, era concedido apenas aos estudantes da educação básica. Contudo, foi exposto na reunião a necessidade de uma constante vigilância acerca do cumprimento da lei por parte do SETUF, que recorrentemente recusava o atestado de matrícula emitido pelo Integrar, em razão de que o número de matrícula e o nome do aluno, na época, era preenchido à caneta. O que ocasionava em uma diferenciação entre o atestado de matrícula do Projeto e aqueles emitidos por outras instituições escolares e, por vezes, fazia com que o benefício da passagem com o valor para estudantes fosse recusado aos alunos do Integrar.

Como já adiantei na introdução do trabalho, o Coletivo GESTUS desenvolve ações voltadas para a permanência universitária de egressos do Projeto, por meio do que definem como um trabalho prático, concedendo auxílios financeiros, divulgação de informações sobre a universidade, formação de grupos de estudos ligados às disciplinas acadêmicas como, por exemplo, oficinas de cálculo, escrita com a finalidade de auxiliar os novos universitários. Ainda nesse sentido, criaram um grupo de escuta formado por psicólogos e direcionado à saúde mental dos estudantes. Deste modo, o segundo momento de destaque para as mobilizações no Integrar foi a criação do Coletivo GESTUS, sendo, inclusive, o que diferenciava o Integrar – *“O que o Integrar tem de diferente? O pós, que é feito pela Gestus”* definiu a professora Elena.

O Coletivo se transformou com o passar dos anos na identidade do Integrar, por ser formado a partir da perspectiva de mobilização, que permitiu que a iniciativa adquirisse diferentes contornos e atuasse em diferentes frentes que não exclusivamente a preparação do vestibular. Através da GESTUS são organizadas ações que ultrapassam os limites da

universidade e, igualmente, condição de estudante universitário. Isso acontece porque são realizadas junto das comunidades e seus moradores eventos em datas comemorativas como, por exemplo, a Festa de Natal e Dias das Crianças, assim como, outras atividades como a construção de hortas comunitárias. Em um das entrevistas foi mencionado que o objetivo inicial das atividades festivas nas comunidades, era o de aproximação para, assim, fomentar o debate político com os moradores, contudo, essa finalidade ainda não havia sido alcançada, como reconheceu a professora Rafaela ao firmar que *“a ideia da GESTUS era de se aproximar da comunidade pra discutir política. Mas não foi dando, a gente viu que é bem difícil, a gente queria trazer o CRAS (Centro de Referência de Assistência Social), mas a gente não deu conta ainda”*.

O Coletivo, que desde sua criação se transformou em uma das frentes de atuação do Integrar, organiza as reuniões mensalmente e a localização geográfica aparece como relevante mais uma vez, primeiro, para o Integrar e, agora, para o Coletivo GESTUS, em razão de que as reuniões devem ser itinerantes e nos locais de moradia de cada um dos participantes para que a realidade social de cada um seja conhecida e reconhecida por todo o grupo.

Sobre a criação do Coletivo me relato em uma das entrevistas que aconteceu após a reflexão sobre as dificuldades enfrentadas por Rafaela⁴⁹, que depois de ser aluno do Projeto, ingressou na universidade e, posteriormente, tornou-se professora da iniciativa.

Eu não tinha dinheiro pra ir [de ônibus] um dia na semana pra UFSC, e aí a gente começou a pensar, a gente precisa fazer alguma coisa... e a gente domina essas questões da UFSC? Os editais... a gente não domina nada! A gente não sabe onde fica nada! Então isso que a gente vai fazer, a gente estudar a UFSC. Como que entra? Como que faz matrícula? Como que faz pra comer? Como que faz pra fazer o inglês? Ai, no primeiro momento a gente descreve, faz um power point bem bonitinho e mostra ‘aqui é o CFH, aqui é a PRAE, aqui você tem esse documento pra levar, aqui você tem isso... é assim que você olha a sua matrícula’, a gente ensina bem o passo a passo mesmo e depois até imprime pra entregar para as pessoas. Sempre no início do ano a gente faz o “calouração da GESTUS”, aí todo mundo sobre a minha ladeira e a gente apresenta as coisas da universidade [...] faz um rango e ali começa... é nesse momento que a gente traz novos membros para a GESTUS.

A reunião do coletivo é um momento de formação política dirigida por um membro da equipe *“que traz alguma coisa contemporânea, política, algo pra gente estudar”*, nas palavras de Rafaela. O que mais me chamou a atenção, no entanto, foi a construção performática das reuniões, quando o anfitrião do encontro é incumbido de escolher algum

personagem que admira e que servirá de nome para aquele encontro, assim como, será apresentada a sua histórias aos outros participantes – “a finalidade é fazer com que a gente pesquise pessoas, pode ser da música, pode ser da arte... duas vezes me pesquisaram. A reunião tem o nome do pesquisado eu, por exemplo, pesquisei Maria Carolina de Jesus, então, o nome da nossa reunião é Carolina de Jesus”, contou Rafaela.

Tendo em vista o que foi posto sobre a organização pedagógica e as ações voltadas para os estudantes, ficou evidente que as mobilizações do Integrar vão sendo construídas diante das demandas advindas dos próprios estudantes. Um grupo que me foi apresentado durante as entrevistas e é denominado como Escutação⁵⁰, por exemplo, foi citado como mais uma das atividades do Integrar que nasceu a partir da atividade pedagógica “Caminhada dos Privilégios”.

“[...] pipocou as violências e eu disse ‘vamos sair daqui com um encaminhamento, vamos criar um grupo?’ ai eu estava envolvida no 8M e eu falei com as mulheres do 8M e elas me ajudaram. No primeiro momento veio umas 30 mulheres e eu consegui psicólogas e advogadas pra debater a questão da violência e depois eu abri pros homens e fizemos uma aula na ALESC sobre Lei Maria da Penha. Ai fizemos uma aula com o Integrar, o 8M, o MNU, e GESTUS. Depois continuamos com as reuniões internas que é uma vez por mês, não vai muitas mulheres, mas cada mulher que vai sempre tem uma história de violência pra contar e sempre tem uma psicóloga acompanhando [...]

3.2 O perfil dos professores do Integrar

3.2.1 Análise quantitativa dos perfis

A aplicação do questionário⁵¹ fechado, que foi respondido por 37 professores, permitiu a construção quantitativa de um perfil majoritário dos professores do Projeto de Educação Comunitária Integrar, a partir de questões relativas à origem social, acadêmica, profissional e a atuação no Projeto.

Tratando-se da idade do grupo pesquisado, o questionário apontou que os professores possuem entre 21 e 41 anos, contudo, a maior concentração de respondentes encontra-se na faixa dos 24 a 30 anos, correspondendo a 74,2%. O grupo é majoritariamente solteiro, 88,6%; branco, a partir da autodeclaração de 82,6% dos professores, sendo que 8,6% se declararam pardos e 5,7% de negros. Quanto à escolarização, que incluía o tipo de escola, a modalidade de formação no ensino médio e o ingresso em pré-vestibulares, o questionário indicou o

⁵⁰ O grupo Escutação é uma roda de conversa destinada a discussão de assuntos relacionados à violência contra mulher e violência doméstica, com acompanhamento profissional de psicólogas e advogadas. A princípio, o grupo foi destinado às mulheres e, posteriormente, foi realizado encontros também com os homens.

⁵¹ Ver apêndice A.

predomínio da conclusão do ensino médio na modalidade regular (88,6%), com ínfima aparição da conclusão através da EJA (2,9%) e ensino técnico (2,9%). O questionário indicou que percentuais aproximados quanto ao tipo de escola frequentado por esses professores, quando 45,7% responderam que concluíram o ensino médio em escolas privadas (sem bolsas ou benefícios), 40% em escolas da rede pública de ensino, 11,4% em escolas privadas com bolsa parcial e 2,8% com bolsa integral. Mais da metade dos professores ingressam em cursinhos pré-vestibulares (57,2%), sobretudo, os privados (52,1%), com bolsas parciais (15,8%) e integrais (5,3%), e para 26,3% dos professores os cursinhos populares e comunitários aparecem nas suas trajetórias.

Quanto à formação acadêmica dos professores, o questionário recebeu 27 respostas, que indicaram que grande parte fez graduação em cursos que permitem a atuação como professores, ou seja, são cursos de conferem o grau de bacharel e/ou licenciados. Das 27 respostas preenchidas para esta pergunta, 22 delas indicam que a formação acadêmica como bacharéis e/ou licenciados nos cursos de letras (Inglês, Português e Espanhol), Física, Química, Geografia, História, Ciências Sociais, Pedagogia. Os professores que apresentaram formação inicial em cursos que se diferenciam dos cursos citados, graduaram-se em Engenharia Mecânica (01), Engenharia Civil (01), Jornalismo (01), Administração Empresarial (01) e Bacharelado em Física de Materiais (01). Ainda sobre a formação acadêmica dos professores, 54,2% indicaram estar cursando ou já concluíram a pós-graduação *stricto sensu*, sendo que, entre estes, 37,1% indicaram como maior formação o curso de mestrado e 17,1%, o doutorado. A pós-graduação em nível de especialização já concluída ou em andamento é o nível mais alto de formação de 11,4% dos professores, enquanto a graduação concluída ou em andamento é a situação de 17,1%. Estes números aproximam-se dos dados já apresentados por Rocha (2016), quando o Projeto tinha 55 professores, e segundo o levantamento suas titulações foram majoritariamente adquiridas em instituições públicas de ensino superior, exceto em um dos casos que apontou a passagem por uma universidade privada, sendo que a escolha dessas instituições públicas foi motivada pela gratuidade (51,4%) e pela qualidade do ensino e/ou pela reputação da instituição (37,1%), a possibilidade de ter uma bolsa de estudos (5,7%) ou a única opção em razão da aprovação em outras universidades e/ou a facilidade de ingresso (2,9%, respectivamente).

Os pais aparecem como os maiores incentivadores para o ingresso no ensino superior (74,3%) e, depois, com grande distância dos primeiros, os professores (11,4%). Um indicativo do alto índice de estímulo familiar apontado nos questionários não parece estranho quando analisado o nível de escolarização dos pais e mães dos professores do Integrar –

ambos apresentam a mesma porcentagem referente à formação superior completa (28,6%) e diferenciam-se quando chegam à pós-graduação: 11,4% dos pais e 8,6% das mães são pós-graduados. A categoria “superior incompleto” é o que mais se aproxima da escolarização de 11,4% das mães, enquanto a mesma categoria inexistente para os pais – ou seja, ou pais não chegaram à graduação ou ultrapassaram esse nível de ensino por meio da pós-graduação. A escolarização de nível médio aparece em igual número para as mães e pais – 25,7%, deles concluíram essa etapa e a conclusão do ensino fundamental (representando o que seria o antigo ginásio) apresenta a mais alta escolarização para 20% dos pais e 8,6% das mães.

Em relação à situação de trabalho mais adequada no momento da pesquisa, o questionário indicou que os maiores índices incorporam o grupo daqueles que não estão exercendo atividade remunerada (que não inclui bolsas e estágios) que corresponde a 34,3% dos professores e o grupo de professores que trabalham 40 horas semanais ou mais, representando 25,7% dos professores, seguido daqueles que trabalham 20 horas semanais que correspondem a 20%, e, por fim, mais de 20 e menos 40 horas semanais apresentam o menor índice, que é 11,4%.

No que tange à condição de independência financeira ou não dos professores, 31,4% do grupo afirmou é independente financeiramente e não necessita de ajuda financeira de terceiros. Ao passo que 22,9% indicaram possuir renda e receber auxílio familiar para financiamentos seus gastos. Os resultados do questionário indicaram ainda que 8,6% não possui renda e os gastos são financiados por programas governamentais e que o mesmo percentual (8,6%) são, igualmente, sem renda, contudo os gastos são financiados por familiares. Ainda no que se trata da condição econômica dos professores, 45,7% indicaram possuir renda mensal que corresponde entre dois a cinco salários mínimo⁵², 20% respondeu que possui renda de um a dois salários mínimos⁵³, 14,6% recebe até um salário mínimo⁵⁴ e, por fim, 8,6% apontou que a renda mensal corresponde de cinco a dez⁵⁵ salários mínimos.

Das ocupações profissionais exercidas pelo grupo pesquisado, a atividade docente foi a mais citada, eles atuam majoritariamente como professores da educação básica na rede pública e privada. A segunda ocupação que mais apareceu nos questionários foi a condição de bolsistas de pós-graduação, em razão de estarem cursando o mestrado ou doutorado e, em menor escala, tem-se as atividades profissionais relativas a cargos técnicos desenvolvidos na UFSC.

⁵² 1.915,60 a 4.789,00.

⁵³ 957,80 a 1.2015, 00.

⁵⁴ 957,80.

⁵⁵ 4.789 a 9.578,00.

Adentrando as questões relacionadas especificamente ao projeto Integrar, 77,1% dos respondentes atuam na iniciativa como professores, 20% também fazem parte da coordenação e 2% ocupam a posição de monitores. Quanto ao tempo de participação, a maior proporção aparece entre aqueles que ingressaram entre um e dois anos (31,7%), depois, os que ingressaram a menos de um ano (19,7%), entre dois e três anos é o maior tempo de permanência de 17,2% do grupo. Já aqueles que fazem parte há mais tempo – entre sete e oito anos – correspondem a 16,7% do grupo, depois, aqueles que atuam entre quatro e cinco anos que juntos somam 11,3% e, por fim, 2,9% dos docentes do Integrar que atuam na iniciativa entre três e quatro anos.

O questionário indicou que as relações sociais desenvolvidas na universidade costumam ser o meio pelo qual os professores são atraídos à iniciativa. Tal afirmação é possível em razão de que os docentes afirmaram tomar conhecimento do Projeto por intermédio de relações de amizade formadas no interior do curso de graduação (32,4%) ou fora do curso de graduação (20,6%), porém, ainda na universidade. Fora da universidade, para 17,6% aconteceu por meio de amigos e para 11,4% foi pela internet (11,4%). Parte do grupo indicou que conheceu o projeto por outras vias e modos (14,7%), que ao especificarem, indicaram que fazem parte do grupo de professores fundadores da iniciativa.

Sobre o envolvimento dos participantes em entidades ou associações coletivas para além do Integrar como, por exemplo, partidos políticos, associações religiosas, ONGs ou outros cursinhos pré-vestibulares populares, a pergunta alcançou um menor número de respostas, em comparação com as pergunta anteriores. Contudo, foi possível identificar a participação dos docentes em associações de moradores e representações comunitárias, movimentos estudantis, partido político – especificamente o PSOL –, Movimento Negro e Coletivo GESTUS.

Diante do que foi exposto, é possível afirmar que o grupo de professores do Projeto de Educação Integrar é formado majoritariamente por sujeitos brancos, solteiros, entre 21 e 41 anos com a maior concentração na faixa dos 24 a 30 anos, já graduados e pós-graduados, sobretudo em cursos de permitem a atuação como professores na escola básica, estão inseridos no mercado de trabalho e são independentes financeiramente e conheceram a iniciativa popular através das redes de relações formadas no curso de graduação.

3.2.2 Análise qualitativa dos perfis

A descrição quantitativa dos professores do cursinho, realizada por meio do grande número de questionários, induz a padronização nas respostas dos informantes. Ou seja, ao observar as estatísticas sobre a escolarização do grupo pesquisado, identifiquei que, no geral, são egressos de escolas privadas. Contudo, por meio desse instrumento metodológico, não foi possível identificar, quais as razões pelas quais optaram pela escolarização privada ou quem financiava os estudos, dentre tantos outros questionamentos. O mesmo ocorreu quanto à escolarização dos familiares: quais as circunstâncias os pais e mães de meus entrevistados cursaram o ensino superior? Qual a modalidade de ensino cursada? Ingressaram no ensino superior em razão do trabalho? E tantas outras perguntas que não era possível uma resposta por meio dos questionários.

Tendo em vista o objetivo da pesquisa, a proposta de analisar as singularidades, e que deve levar o pesquisador a “analisar o entrevistado como um caso, a restituir a coerência desse caso, a refletir sobre sua pertinência: caso-limite, caso ideal típico, pertencimento a uma família de casos” (BEAUD; WEBER, 2014, p. 119), passo a descrever o perfil dos professores do Integrar com base nas entrevistas e a partir de suas distâncias e aproximações.

Do grupo de cinco entrevistados, dois deles (Elena e Pietro), representam o perfil majoritário capturado pelo questionário aplicado, isto é – brancos, egressos de escolas e de cursinhos pré-vestibulares particulares, filhos de pai e mãe com ensino superior e com investimentos educacionais que conduziram estes sujeitos a uma escolarização básica privilegiada e, naturalmente, para o ingresso na universidade pública. Dois (Henrique e Rafaela) se configuram como uma representação oposta do que foi descrito anteriormente: uma trajetória marcada pela escolarização na rede pública de ensino, interrupções escolares, ingresso no mercado de trabalho ainda durante a escolarização básica e pais com pouca escolaridade. Apesar de das desvantagens citadas, estes dois entrevistados conquistaram o ingresso no ensino superior, Rafaela, após os 30 anos, que apresentou o ingresso mais tardio entre todo o grupo entrevistado.

Por fim, o último perfil delineado pelas entrevistas, corresponde àquele que pode ser inserido entre os dois perfis descritos anteriormente, isto é, o entrevistado apresentou escolarização básica na rede privada, pais com pouca escolarização, passagem por cursinhos pré-vestibulares particulares e a inserção no mercado de trabalho ainda durante o ensino médio como uma forma de punição pelo comportamento reprovável que tinha na escola. Neste caso, ainda que a intenção de ingresso no ensino superior se mostrasse ausente, o cultivo de disposições escolares contribuíram para que o entrevistado se encaminhasse a isso sem maiores dificuldades.

3.2.2.1 Primeiro perfil: a certeza do ingresso no ensino superior: Elena e Pietro.

Os casos aqui descritos são constituídos por professores que possuem uma trajetória linear quanto à escolarização e tiveram experiências similares quanto ao ingresso na universidade e na escolha do curso de graduação: Helena, idade não informada, branca, professora de literatura e que participou da fundação do Integrar e Pietro, 30 anos, branco, que participa do Integrar faz mais ou menos dois anos, ministrando aulas de Física e atuando na coordenação do projeto. Considerei uma escolarização linear, nestes casos, aquela que ocorreu sem interrupções no ensino fundamental e médio em decorrência de reprovações ou afastamento da escola. A presença do ensino superior na família iniciou na geração de seus pais que trabalhavam em profissões advindas de suas formações acadêmicas. Vale ressaltar que as escolhas de carreiras profissionais destes pais estavam associadas às tradicionais profissões liberais, posicionadas no polo dominante das hierarquias econômicas e simbólicas, a mãe de Elena é médica e seu pai é engenheiro que exerceu suas atividades como professor universitário. No caso de Pietro, seus pais são graduados em administração, sua mãe trabalhou como bancária e o pai como policial rodoviário federal. Os avós eram profissionais que exerciam atividades manuais e de pouca ou nenhuma exigência quanto aos estudos, segundo ele, *“são todos da década de 20, década de 30, quando o acesso ao ensino superior era bem complicado”*.

Elena e Pietro não indicaram nas entrevistas demasiadas dificuldades financeiras dos pais durante a infância ou adolescência que os impediram de frequentar a escola, exceto, pelo breve relato de Pietro sobre um período que seu pai precisou interromper o curso de graduação para dedicar-se ao trabalho na agricultura, atividade desenvolvida pela família. Ambos, como já descrito, realizaram a escolarização de nível básico integralmente no ensino privado e em escolas católicas. Pietro, por conta da oferta de escolas privadas católicas na cidade em que morava na infância e pela escola pela reconhecida pelo ensino de qualidade. Quanto à Elena, a justificativa da escolha da escola foi a religiosidade dos pais a localização, já que era próximo ao local de moradia, no Centro de Florianópolis. Posteriormente, em razão da sua não identificação com a proposta da escola de orientação religiosa, reivindicou aos pais a mudança a mudança para outra instituição e que foi definida como *“o lugar em que se encontrou”*.

As atividades extraescolares se mostram presentes na trajetória dos dois entrevistados. Os cursos de língua inglesa de longa duração durante todo o ensino fundamental e médio foram a maior proximidade entre os dois. Pietro relatou, ainda, uma

diversidade de atividades praticadas, como aulas de desenho, violino, atividades extraescolares no próprio colégio, participação em uma orquestra e atividades esportivas – “eles me colocavam em tudo que eu queria fazer” – fazendo referência aos pais.

Sobre as pretensões de ingresso no ensino superior, meus entrevistados pareceram nunca hesitar que as suas trajetórias estariam associadas à universidade. Embora o percurso na pós-graduação não estivesse inicialmente planejado, ambos estavam cursando o doutorado no momento da pesquisa. A formação de seus pais, as discussões sobre carreiras universitárias no âmbito familiar e nas escolas em que estudaram, fazia com que o ingresso no ensino superior não parecesse algo distante para eles. Assim como a entrada na universidade não pareceu algo que alterasse o que já estava previsto nessas trajetórias, tanto para Elena como para Pietro, a escolha do curso de graduação não foi diferente, tendo em vista que a disposição para determinadas profissões já vinha sendo cultivada desde a infância e externalizada durante o processo da escolha de carreiras, como demonstra a fala de Pietro.

“Eu sempre fui uma criança que gostei muito de brincar com lego, construir coisinhas e aparatos [...] a escolha específica do curso eu fiz um acompanhamento vocacional, mas não me trouxe nada que eu já não sabia e então foi meio decorrente. Eu gostava de brincar de lego, de matemática, física, etc...”

Deste modo, a escolha do curso de engenharia mecânica não foi algo surpreendente. Seja por meu entrevistado receber incentivos durante a infância pelos brinquedos que lhe eram disponibilizados, seja pelo discurso implícito de seus pais relatado na entrevista pela predileção por cursos de graduação renomados de uma universidade pública – alguma Engenharia, Medicina ou Direito – afinal, havia intensos investimentos na escolarização do filho. Pietro relatou, também, as expectativas familiares quanto a sua aprovação no vestibular logo na primeira tentativa, em razão da sua dedicação exclusiva aos estudos. Ele relatou que a aprovação também se tornou um desafio pessoal, motivada pela qualidade do curso de engenharia mecânica da UFSC que, na época, era o melhor do país. Junto disso, a liberdade conquistada de morar sozinho na capital do estado, mesmo não sendo independente financeiramente, era também motivo impulsionador da sua escolha. Deste modo, devido a suas boas notas no percurso escolar, cursar uma universidade pública ou ingressar em cursos concorridos fazia parte do horizonte de destinos educacionais possíveis a partir de seu meio social e familiar.

O mesmo foi observado na trajetória de Elena que, igualmente, atribui a sua escolha pelo curso de letras às influências familiares. Principalmente, pelo contato direto que tinha com a literatura em casa, por conta de seu pai ser o que classificou como “*um leitor assíduo*”.

Eu só prestei UFSC. Eu sempre tive um encanto pela literatura, então a leitura sempre foi um processo que fez parte do meu cotidiano. Sempre fui leitora de literatura em uma trajetória bem de constituição de leitora com a fase da Agatha Christie e depois vai complexificando, foi um percurso bem característico de leitor. O meu pai sempre foi um leitor bem assíduo e sempre gostou muito de biografias e de literatura. A minha mãe nunca foi uma leitora tão assídua. Meu pai também sempre foi de escutar muita música, então essa relação entre literatura e música eu sempre tive, principalmente, música brasileira e foi a literatura que me chamou pro curso.

Mais uma vez, devido ao percurso escolar marcado pelo bom desempenho e escolarização feita integralmente em escolas privadas, inclusive, com a possibilidade da escolha de uma escola que mais se adequasse ao seu perfil, produziu o ingresso no ensino superior sem maiores problemas. Ainda que tenha reconhecido que o curso escolhido não era de alta concorrência, demarcado pela baixa seletividade acadêmica, Elena contou que a sua aprovação foi alcançada na primeira tentativa, mesmo sem o ingresso em cursinho pré-vestibular. No decorrer desta entrevista, foram narradas as experiências de trabalho ainda durante a formação básica e depois no ensino superior. A primeira experiência de Elena ocorreu aos dezesseis anos, como secretária particular de uma secretária executiva, a segunda, como recepcionista e depois como auxiliar pedagógica – no mesmo local e já no primeiro ano de faculdade – em um cursinho pré-vestibular em que os proprietários eram ex-professores. Posteriormente, a partir do segundo ano de faculdade, ingressou como estagiária no Centro de Educação à Distância da UFSC, onde também foi contratada após a conclusão da graduação permanecendo até o início do mestrado, quando foi contemplada com a bolsa de estudos e optou por deixar o trabalho. Posteriormente, o fim da graduação, trabalhou como docente na rede municipal de ensino e em pré-vestibular particular.

Este é um dos pontos de distanciamento entre os dois casos que foram reunidos na mesma seção. Na entrevista de Pietro, não foi mencionado experiências de trabalho durante ensino médio e, no ensino superior, as atividades remuneradas que obteve foram exercidas através de vínculos na própria universidade, por meio de bolsas de monitorias e de estágio em um laboratório vinculado ao seu curso de graduação, um estágio na Alemanha e como professor por um período em uma universidade particular. Pietro representada a fração do questionário que conheceu o Integrar por meio de amigos e conhecidas da faculdade e fora do

curso de graduação, que, como já descrito, representa 20,6%, a segundo maior número, já Elena, faz parte do grupo de professores que fundaram o Integrar.

3.2.2.2 A moral do esforço: “*eu passava pela UFSC e dizia um dia eu ‘estou’ aí dentro*”.

Os dois casos que passarei a descrever agora, representam o perfil de professores distinto daqueles que foram apresentados na seção anterior. As entrevistas foram longas e muito detalhadas sobre as trajetórias. Ambos entrevistados fazem parte da primeira geração com o diploma de ensino superior – Henrique, 27 anos, branco, participa do Integrar faz mais ou menos dois anos e é professor de biologia. Rafaela, 45 anos, negra, participa do Integrar desde a fundação na iniciativa e ministra aulas de Sociologia. O pai de Henrique completou o ensino médio e trabalha como marceneiro, já sua mãe por conta de uma gestação durante o ensino médio, teve que interromper os estudos, retomando tempos depois por meio de um curso supletivo e exceto por trabalhar fora em momentos muito específicos, sempre foi dona de casa. Rafaela contou que sua mãe cursou somente o ensino fundamental, foi dona de casa durante a sua infância e depois trabalhou como lavadeira. Seu pai cursou o ensino técnico em contabilidade e trabalhava na construção de estrada, não ficando claro na entrevista qual era de fato a sua ocupação.

A trajetória de escolarização de Rafaela e Henrique foi realizada integralmente em escolas públicas, localizada nos bairros em que moravam, em cidades pequenas no interior de Santa Catarina e com passageiras experiências em escolas privadas. Rafaela contou que por pouco tempo frequentou uma escola localizada no centro da cidade em função de sua pouca idade e da necessidade de acompanhamento no trajeto de ônibus até a escola, o que foi feito por seu pai em razão de trabalhar também na região central. Isso se modificou com o passar do tempo, quando cresceu e passou a estudar somente nas escolas do bairro em que morava ou de bairros próximos, segundo ela, “*tinha que andar muito, muito mesmo, porque era de um bairro a outro*”. Rafaela declarou que as mudanças de casa e de bairro e, conseqüentemente, de escolas decorriam da família não possuir casa própria e depender de moradias de aluguel – “*A última era aquelas casas da COHAB⁵⁶, quando a gente foi sorteado e aí a gente foi morar lá, mas também foi por um curto período [...]*”.

⁵⁶

Conjunto habitacional.

A passagem de Henrique pela escola privada aconteceu ainda na educação infantil, o entrevistado chamou de “segundo pré-escolar”, mas que teve que ser interrompido por questões financeiras da família.

Meus pais não conseguiram pagar esse colégio e se me deixassem no ensino fundamental, teriam que pagar mais ainda, aí voltei na primeira série pro colégio estadual perto da minha casa [...] eles [os pais] tentaram [manter na escola particular], mas não deu muito certo porque era pesado pra pagar e meu pai não ganhava muito bem e só ele trabalhava.

O “primeiro pré-escolar” foi cursado em uma escola pública estadual que era localizada na mesma rua em que residia e que definiu como “*um colégio bem bom e ele ia só até a 8ª série na minha época, não tinha ensino médio nem nada, era bem tranquilo, só estudava o pessoal do bairro*”.

O outro momento que Rafaela ingresso no ensino privado foi durante o terceiro ano do ensino médio, quando decidiu cursar um técnico em secretariado. Devido às dificuldades financeiras da família, o único modo que o curso poderia ser financiado, seria através do seu trabalho, aos dezesseis anos, como empregada doméstica e babá em uma casa de família. Ou seja, oferecia seus serviços domésticos em troca do pagamento de seus estudos pelos donos da residência, o que não se manteve por muito tempo. Segundo ela, “*o acordo era: você paga a minha escola, eu moro perto da escola e eu vivo na sua casa [...] só que ela não estava mais fazendo isso e eu estava lá assim. Ai minha mãe também ficou doente e eu fui obrigada mesmo a sair da casa dela*”. Essa não foi a sua primeira experiência de trabalho, antes disso, já havia trabalhado como babá diversas vezes e, mesmo após a mudança de cidade, quando se transferiu para Florianópolis, se manteve em trabalhos pouco formais ou em situações precarizadas e, segundo ela, não reconheciam seu esforço. Em um dos momentos de observação etnográfica, presenciei seu relato que expressava as dificuldades encontradas em sua trajetória e lembrou que mesmo depois de trabalhar quinze anos em uma rede de supermercados e em um cargo de responsabilidade (era uma espécie de coordenadora de caixas), ao aparecer no supermercado uma vaga superior à sua, foi rapidamente descartada por não possuir a formação necessária, neste caso, o ensino médio completo. Quando ingressou na universidade, estava fora do mercado de trabalho e recebendo o benefício do seguro desemprego.

[...] um dia ele [patrão] chegou e disse que era a minha carta de demissão e eu pensei graças a Deus, por que eu já passei no vestibular, vou entrar na universidade e vou ficar rica! (risos). Ai entrei na universidade desempregada, no seguro desemprego, óbvio, e eu comecei a fazer faxina e a vender Avon. Eu fazia faxina na casa dos professores [do Integrar] que

era uma república [...] era na época uns 50 pila, não valia, mas me salvava a passagem do busão.

A aproximação entre os dois casos se dá para além da trajetória de escolarização em escolas públicas ou pela rápida passagem pela escolarização privada. A relação com o mercado de trabalho durante o ensino fundamental e médio, que apareceu logo no primeiro bloco de pergunta das entrevistas sem que fosse preciso questioná-los sobre isso, também se transformou em um fator que me fez aproximar estes dois entrevistados componho um único perfil de professor. A transcrição a seguir descreve a relação de Henrique com o mercado de trabalho que iniciou igualmente precoce, aos doze anos.

[...] uma vizinha trabalhava em um local que fazia chinelo de quarto e ela ganhava o dinheiro dela lá. Um dia falei pra minha mãe que eu ia trabalhar com ela, botei na minha cabeça que queria trabalhar com ela e um dia fui lá. Era trabalha infantil né... Dentro de uma garagem fechada porque se a fiscalização pegasse, né? E aí eu fui, a mulher disse que eu poderia ficar que tinha gostado de mim e eu trabalhei dos meus 12 aos 14 anos nesse local. [...] eu lembro que quando eu comecei eu recebi 120 reais por mês... Esse era o valor. Nesse local que eu trabalhava pra chegar era mais ou menos um 35/40 minutos de bicicleta e eu começava às 7h da manhã e a minha mãe nunca me chamou pra acordar um dia.

Seguido dessa primeira experiência, sua segunda atividade remunerada foi como estagiário na prefeitura municipal da cidade em que residia, no setor de assistência social. Porém, o estágio que era de quatro horas diárias, passou a ser uma um trabalho de oito horas, sendo que as quatro horas a mais trabalhadas diariamente eram “pagas por fora”, como ele próprio classificou. Ao fim o contrato de estágio na prefeitura, contou que queria um trabalho de “gente grande” e passou a procurar vagas em empresas privadas.

[...] eu queria trabalhar e ganhar dinheiro de verdade e comecei a trabalhar em uma empresa. Sabe a mulher que fazia chinelo de quarto que eu trabalhei? Ela fazia chinelo pro genro dela que tinha a empresa grande de chinelo de quarto. Aí eu fui lá na empresa dele e falei "eu quero trabalhar, já trabalhei com a tua sogra e agora eu quero um serviço de gente grande" aí consegui emprego lá com carteira assinada.

Assim como as experiências de trabalho, o local de residência foi constantemente mencionado nas entrevistas sem que eu precisasse perguntar. Quando discorriam sobre as transferências de moradia eram motivadas por duas razões: pelas fragilidades financeiras ou pela ausência da casa própria, sendo sempre alugada ou cedida por terceiros para que a família pudesse morar. A situação de moradia de Rafaela na infância foi descrita nos parágrafos anterior e a descrição a seguir, deixa claro que a da moradia própria

para as duas famílias foi alcançada por meio de doação ou pela compra mediante um pagamento de valor irrisório. A transcrição a seguir descreve exatamente a situação do grupo familiar de Henrique.

Só que a gente morava em uma casa que [...] era do patrão do meu pai. Quando meus pai se casaram, eles eram bem novos, meu pai tinha 19 e minha mãe 16 [...] e não tinham casa e nem nada, mas o meu pai já estava começando a trabalhar nessa marcenaria e o dono construiu uma casa pra ele, bem bonitinha, bem boa e deu pra eles morar, não pagava aluguel e não pagava nada e a gente ficou morando lá até que começou entrar a falência a marcenaria e nisso minha mãe ficou grávida da minha irmã. [...] A gente não tinha mais como ficar em Tijucas porque meu pai teria que comprar um terreno pra construir e o dinheiro que tinha só dava pra tentar construir uma casa e aí ganharam um terreno em Canelinhas, um pouquinho depois de Tijucas. [...] meu pais se mudaram pra Canelinha, minha irmã já tinha nascido e eles construíram a casa em Canelinha e era perto da casa da minha avó em um loteamento feito pela prefeitura que vendeu esses lotes super barato e era em um bairro bem próximo ao Centro, então era uma região bem central, era uma fazenda antigamente e eles lotearam ela e venderam os terrenos bem baratos, aí foi onde meu pai ganhou o terreno pra construir.

As atividades extraescolares foram relatadas apenas por Rafaela, que contou que fazia atividades esportivas no contraturno escolar. Contudo, com vagas lembranças sobre essa época, sem saber especificar se eram atividades realizadas em locais particulares ou nas próprias escolas públicas em que estudou. No decorrer de nossa conversa, esclareceu que “*era um ônibus que pegava todas as crianças, eu acho que eram todas, né. Inclusive os deficientes, aí a gente fazia as atividades e depois lanchava*”. Na adolescência contou que era comum a prática de esportes pelos jovens de bairro em morava, visto que, era um local que oferecia espaços de lazer como quadras esportivas e centro comunitário. Participou também de um curso de teatro organizado pela própria escola que frequentou por aproximadamente dois anos e classificou que esse foi um *muito bom*, em razão de conhecer novas pessoas e criar novos laços de amizade e afirmou que a sua relação com a escola não era prioridade “*nessa época a escola já estava começando a ficar de lado, foi quando eu fui morar naquela casa e estava fazendo o [curso] secretariado*”.

Ambos ingressaram em cursinhos preparatórios para o vestibular, um deles cursou somente particular, enquanto o outro cursou também o comunitário. Henrique, em razão de avaliar o ensino médio noturno que cursou como precário e relatar a constante falta de professores, que fazia com que os alunos fossem embora mais cedo sem a aula de alguma disciplina, afirmou que só teria chance de entrar na universidade, depois de fazer algum cursinho. Deste modo, ingressou em um cursinho privado em uma cidade vizinha daquela em

que morava para se preparar para o vestibular da UFSC e inscreveu para concorrer uma vaga no curso de medicina.

“[...] queria fazer medicina primeiro, sempre foi meu sonho, mas eu não sei se era mais um sonho meu ou dos meus pais [...]. Eles me apoiavam muito nessa minha ideia. Na escola meus pais eram do tipo "tu tem que estudar e tu vai estudar e a gente se matar de trabalhar para que tu possa estudar". Esse apoio eu e minha irmã sempre tivemos [...] Então eles sempre me apoiaram muito e nem conseguia cogitar um outro futuro que não fosse dentro da universidade, nem pensava, sabe? Nunca foi um hipótese dentro de casa”.

O ano de cursinho pré-vestibular não foi suficiente para alcançar a aprovação no curso de medicina – *“não passei porque tentei pra medicina. Porque eu fiz um curso só à noite, durante o dia eu trabalhava e não consegui me dedicar outros horários pra estudar”.* À vista disso, o planejamento do meu entrevistado quanto ao curso superior sofreu algumas alterações, decidindo abandonar a pretensão de ingresso no curso de medicina e passou a projetar o seu ingresso na graduação de biologia – *“Eu já queria mais biologia ali naquela época porque, pra mim, parecia mais palpável. Mas não tinha como porque só se eu esperasse mais um ano pra tentar vestibular de novo na UFSC e mesmo assim era integral e ai eu comecei a pesar tudo isso né, ia seria muito complicado”.* Henrique contou que mesmo já pensando no curso de biologia se inscreveu em um curso de direito em uma universidade particular na cidade em que morava, porém, nem chegou a cursá-lo em razão de que conseguir uma bolsa de estudos em uma universidade particular para o curso de ciências biológicas.

“[...] um dia uma prima minha que trabalha na Univale me ligou dizendo que a Univale estava dando bolsas, mas era uma coisa meio escondida e não é divulgada e ela só ficou sabendo porque trabalhava no administrativo lá e tem pra vários cursos [...]. Nesse dia eu e minha mãe ficamos igual a uns loucos atrás de todos os documentos que precisava levar porque eram muitos documentos que precisavam [...] era uma inscrição e uma entrevista e era pela nota do ensino médio, nota do ENEM e essa entrevista e eu fiz a inscrição e esperei [...] dai que veio o resultado que eu passei e ganhei essa bolsa integral e não ia pagar nada pra estudar lá, o único problema é que o curso era integral também e eu não poderia trabalhar, mas ai meus pais falaram ‘vai que vamos dar um jeito, a gente se vira, reduz o máximo que der o custos mas vamos conseguir’. Então eu tive que falar com meu patrão que ia sair e ele disse que me ajudaria, e fez como se tivesse me colocando pra fora [...] e ganhei seguro desemprego pra poder me ajudar pelo menos um ano pra conseguir me virar e um ano foi assim.

Rafaela demonstrou, assim como Pietro, passar por diversos entraves para o ingresso no ensino superior. O afastamento da escola antes do fim do ensino por causa da necessidade de trabalhar, fez com que este nível de ensino fosse completado na EJA, posteriormente, o ingressou em um cursinho pré-vestibular particular em que permaneceu por seis meses e

desistindo em razão das dificuldades financeiras e, deste modo, chegou ao cursinho PVC como estudante. Durante os anos em que se preparou para o vestibular, prestou a prova quatro vezes, uma para o curso de segurança no trabalho no IFSC, e, na UFSC, para o curso de psicologia e duas vezes para ciências sociais.

A segurança no trabalho era por causa do trabalho que eu tinha, eu era chefe de um setor e participei da CIPA⁵⁷, fui presidente da CIPA por duas vezes e achei muito legal [...] e tinha uma menina lá que fez segurança do trabalho e disse que era bem legal e eu tentei, acho que foi duas vezes, eu não estou lembrada. E a psicologia foi por conta dos professores das humanas [do Integrar]. Eu não queria geografia e também não queria história, porque achava que não era isso. Primeiro por aquela bobagem que todo mundo fala que é pra escutar as pessoas [...] ai depois eu disse 'acho que nem vai dar, está muito concorrido, nem com as costas'. Eu também não sabia como funcionava as cotas, depois é que eu fui entendendo [...] ai eu vi lá que a ciências sociais não era tão disputada e que tinha muita coisa importante.

Durante nossa conversa, ainda quando me contava sobre a escolha do curso de graduação, suponho que por um ato falho, mencionou o curso de serviço social e, quando retomou a narrativa, corrigiu para ciências sociais. Quando pedi confirmação das instituições em que prestou vestibular, lembrou-se que antes do curso de ciências sociais, ingressou no curso de filosofia à distância em uma universidade privada.

"[...] recebi todos os livros, e ai tentei, mas gente... era impossível [...] não dei conta daquele debate [...] eu queria as humanas né, mas como eu não consegui eu pensei 'ah, então vamos nessa mesmo' [...] eu não estava pronta pra ter uma aula de filosofia à distância. Ai eu fui deixando até quando eu vi que passei no vestibular.

O início da relação com o projeto Integrar, no caso de Henrique, foi por meio de uma amiga do mesmo curso de graduação que já participava do Integrar havia algum tempo. Já no caso de Rafaela, a relação demonstrou ser de longa data: primeiro como estudante e monitora (uma atividade remunerada) do PVC, o cursinho do qual o Integrar se originou e, diante da separação dos cursinhos, acompanhou o grupo de professores desligado do projeto e que criaram o Integrar, onde atualmente é professora da iniciativa, desenvolvendo o trabalho voluntário que, segundo ela, “no começo eu não ia pra sala de aula [...], mas participei da construção do Integrar”. Sua presença no Projeto, inicialmente, era para contar sua experiência como ex-aluna de um cursinho pré-vestibular comunitário, que acontecia nas aulas de apenas um professor do cursinho, depois assumiu a disciplina de sociologia.

⁵⁷ Comissão Interna de Prevenção de Acidentes.

[...] ele [o professor que ela acompanhava as aulas] fazia eu contar como era os processos dentro da universidade, como eu passei, como foi o vestibular, tudo aquilo... ai ele deixava ganchos que depois começava a fazer sentido pra mim, não era mais só a minha história, era aquilo que eu estava aprendendo na universidade. E ai eu só ia na aula dele porque foi a pessoa que abriu a porta 'você vem e dá aula', a primeira e até a única [...].

Rafaela pontuou que a sua participação no Integrar fez com que fossem criados espaços para a discussão relacionados às questões raciais, de violência e de desigualdade no projeto – uma em razão de sua condição de mulher, negra e que teve inúmeras dificuldades por conta da sua condição financeira.

[...] eu não lembro no PVC dos professores trazendo a questão racial. Talvez eles falassem, mas não me atingisse, ou a forma que eles falaram não era de uma forma que vá dialogar diretamente dos sujeitos. Acho que isso ficou registrado eu trazia a questão racial pra dentro do Integrar". [...] depois eles vão se atentando e trazendo esse diálogo e fortalecendo a questão racial e a questão de gênero. [...] o começo era um cursinho normal, com o passar do tempo que essas problematizações foram surdindo e ai que em 2013 a gente discutiu as cotas dentro pré-vestibular [...] quando o sujeito é negro isso pesa bastante.

Diante do que foi exposto acerca das trajetórias de quatro professores que representam dois perfis: os primeiros, Elena e Pietro, descritos a partir de condições privilegiadas evidenciadas, inicialmente, pela escolarização e ocupação profissional de seus pais, pela linearidade escolar com ausência da aparição de percalços que os afastassem da escola por algum período, intensos investimentos na escolarização dos entrevistados que tiveram integralmente uma formação de nível básico em escolas da rede privada e a formação de nível superior na rede pública, pela realização de atividades extraescolares, mais fortemente no caso de Pietro que relatou o ingresso de cursos para além de cursos de língua estrangeira. Assim como, a alta escolarização dos entrevistados, a aparição de atividade de trabalho remunerada em apenas um dos casos e exposto de maneira um tanto quanto desinteressada, quando nem precisou justificar o ingresso no mercado de trabalho por questões de ordem econômica ou pela “vontade de ter o seu dinheiro”, de modo que, a experiência no mundo do trabalho nem mesmo reordenou a sua rotina escolar, constituem um perfil profundamente distinto do segundo perfil de professores que foi apresentado através da trajetória de Henrique e de Rafaela que foram descritos, portanto, a partir de condições desprivilegiadas.

Henrique e Rafaela representam a primeira geração de seus grupos familiares a ingressarem na universidade. Seus pais, portanto, exercem profissões com poucas exigências

quanto à formação escolar. Em ambos os relatos, não foram encontradas a mesma “naturalidade” no percurso da escolarização básica até o ingresso no ensino superior – Rafaela, por exemplo, interrompeu seus estudos só voltando a concluí-lo anos mais tarde, por meio da educação de jovens e adultos. Henrique, apesar de não afastar-se da escola, demonstrou dificuldades durante sua escolarização na rede pública ao relatar a consciência de suas desvantagens quanto ao vestibular em relação a outros estudantes oriundos de escolas da rede privada, e, mesmo após a passagem por um cursinho pré-vestibular privado, disse se considerar com um conhecimento razoável, se aproximando daquele de teria ser adquirido durante o ensino médio. Nesse mesmo sentido, relatou o seu ingresso em um curso universitário, que se mostrou como uma adaptação do seu sonho de cursar medicina em uma universidade federal, a realidade possível, que era o ingresso no curso de biologia em uma instituição particular por meio de bolsa de estudos integral. Ao passo que, Rafaela, após o ingresso no cursinho popular Integrar e as inúmeras tentativas de aprovação nos vestibulares para diferentes cursos, seu ingresso foi conquistado em um curso de baixa seletividade acadêmica e social.

As trajetórias sociais dos dois perfis de professores descritos conduzem estes agentes para a participação no cursinho popular, que se define como um movimento social, em uma perspectiva de transformação das estruturas sociais através do ingresso de estudantes desfavorecidos em universidades públicas. No caso do segundo perfil, o traço das trajetórias desprivilegiadas é uma homologia com as trajetórias dos próprios estudantes do cursinho, através da identificação com suas histórias de vida e pelo desejo de que os estudantes reproduzam os caminhos e trajetórias que eles próprios produziram, ou seja, do acesso à universidade a partir de condições desprivilegiadas. Todas essas questões, adensadas pela postura política e militante vista, por exemplo, quando Rafaela introduz em seu discurso as questões raciais. É exatamente a postura política e militante do Projeto Integrar que atrai perfis de agentes de trajetórias sociais em condições privilegiadas, como os casos de Elena e Pietro. Elena, por sua trajetória acadêmica em um curso de graduação de licenciatura que tende a ser mais militante politicamente e, Pietro, em sua entrevista contou que participar do Integrar é reconhecer diariamente a sua condição de privilégio.

[...] um choque gigante na minha vida que foi as bancas de entrevista [de seleção de estudantes do Integrar] que eu vi que todo aquele ideal dos meus pais, que são mais de direita, mais meritocratas... Todo aquele ideal que a minha família presa, que eu já olhava com bastante suspeita, eu vi aquilo se concretizando na minha frente como uma realidade social, e tudo que eu acreditava caiu por terra. E eu vi isso se concretizar na minha frente pessoas com de história de vida difíceis, e eu me vi naquele lugar de

privilégio. Então eu entrei querendo dar aula, e, antes de começar a dar aula eu já tinha mudado de ideia, e vi que o que era mesmo era questão da transformação social, que é o que o Integrar presa [...].

CAPÍTULO IV – EINSTEIN VESTIBULARES: HISTÓRIA E PERFIL DOS PROFESSORES.

Assim como no capítulo anterior, que descrevi a história do Projeto de Educação Comunitária Integrar, neste, descreverei a história e a grade curricular do Einstein, o perfil geral dos professores que participam da iniciativa e, por fim, analisarei o perfil dos professores entrevistados.

Assim como no Integrar, o Einstein não possui uma história documentada, contudo, existe uma narrativa acerca da historicização da iniciativa que é compartilhada em diversos momentos que, inclusive, pude presenciar em duas ocasiões que foram descritas na introdução, o primeiro, no ENCUP, o evento de cursos populares e o segundo durante a exposição sobre o cursinho durante a aula magna. A ausência de uma história documentada, não reflete no desconhecimento por parte dos integrantes, sobre quem criou ou como criou a iniciativa. Visto que, a história de criação é frequentemente compartilhada em todos os eventos organizados pela iniciativa.

4.1 “Einstein Vestibulares: de aluno para aluno transformando vidas”

Como já foi brevemente descrito na introdução do trabalho, o Einstein Vestibulares foi criado no segundo semestre de 2015 por três estudantes universitários – Douglas Marangon, George Lodygensky e André Servaes, que pretendiam criar uma iniciativa que pudesse auxiliar jovens que e não dispuseram das mesmas oportunidades de escolarização que permitisse o ingresso no ensino superior em universidades públicas – sua ideia foi a criação de um cursinho pré-vestibular gratuito.

Para um dos fundadores, a intenção de fundar um cursinho iniciou-se durante o seu próprio processo de preparação para o vestibular, quando obteve a aprovação para um curso de engenharia e de administração em universidades públicas sem grandes dificuldades e percebeu o que essa não era a realidade de todos os jovens. Em uma entrevista à revista *Época* já citada na introdução, um dos fundadores afirmou que *“todo jovem sonha grande, independentemente de qual seja sua origem. A questão é que a origem ainda é um determinante no Brasil para ele conseguir ou não realizar o sonho de cursar uma boa faculdade”*.

O ingresso no ensino superior por jovens de baixa renda, para os fundadores da iniciativa, é uma maneira de impactar as redes de relacionamento do jovem e, aos poucos, mudar os rumos da sua comunidade e a melhora da condição de vida do estudante. Esses fatores representam o que foi definido em diversos momentos, em entrevistas, em conversas

informais e nos eventos do cursinho, como “o impacto da educação na vida das pessoas”. Ainda na entrevista para a *Época*, o fundador manifestou que “*a entrada para a universidade rompe um ciclo de falta de oportunidades que assola famílias pobres por gerações. Muitos desses jovens viram inspiração para suas comunidades*” – o que demonstra um discurso direcionado para a mudança de vida de indivíduo, o que se diferencia do discurso político empreendido pelo Projeto Integrar que organiza suas práticas visando a transformação de estruturas sociais.

O Einstein Vestibulares é direcionado a estudantes de baixa renda e egressos de escolas públicas da Grande Florianópolis e um dos objetivos é a preparação do estudante para as provas do vestibular. As aulas acontecem diariamente, de segunda à sexta-feira, no período noturno, na UFSC – que disponibiliza duas salas de aulas, do Departamento de Ciências da Saúde, acomodando 120 estudantes – o dobro do número de vagas do primeiro ano. As aulas são ministradas por graduandos de diferentes cursos da UFSC e da UDESC, que estão à frente das disciplinas que mais possuem afinidades ou que de alguma forma, estejam relacionadas com seus cursos de graduação. É recorrente que estudantes de cursos de engenharia atuem nas disciplinas de matemática ou física, por exemplo, ou estudantes de medicina, na disciplina de biologia – visto que, como demonstrarei mais adiante, existe uma baixa participação de graduandos dos cursos de licenciaturas no projeto.

Em um momento que presenciei a apresentação da história do Einstein aos novos estudantes, o presidente da iniciativa destacou que desde o início já existia a vontade de crescer através da ampliação do número de vagas, com a finalidade de impactar o futuro de mais estudantes. Deste modo, em apenas três anos, o objetivo foi alcançado, e, era o resultado do intenso trabalho daqueles jovens que se doavam diariamente para fazer a diferença na educação, segundo a linguagem empregada pelo próprio presidente e que também era comum a maioria dos integrantes do cursinho. O trabalho intenso para garantir o bom funcionamento da iniciativa foi desde o início um ponto forte – até mesmo fora do projeto para garantir que ele fosse mantido. Um exemplo disso, é que durante o primeiro ano, ainda sem nenhum patrocínio, um dos fundadores supria parte dos custos do projeto ministrando aulas particulares aos interessados em aprender a velejar. Atualmente, o cursinho conta com doações de pessoas físicas e jurídicas que financiando parte do projeto fazem parte do *Hall da Fama do Einstein*, além da organização de eventos com a finalidade de levantar fundos para os pagamentos de despesas básicas do cursinho – o que demonstra mais um ponto de distanciamento do Integrar, que recebe um financiamento ofertado por um sindicato. Existe, ainda, a possibilidade de parcerias com outros projetos, como por exemplo, o Projeto

Universitar⁵⁸, que criou ações para a conquista de um espaço que foi destinado à sede administrativa do Einstein.

O cursinho é organizado por jovens universitários que se dividem nas funções de professores, organizadores e monitores, todos voluntários, que juntos formam um grupo de aproximadamente 40 integrantes. Estar imerso em um ambiente universitário é considerado pelos integrantes da iniciativa um dos principais diferenciais, por esta ser uma oportunidade de ampliar os objetivos para além da formação para o vestibular, atuando também para o desenvolvimento pessoal dos jovens universitários voluntários. Os organizadores viram na iniciativa de cursinho pré-vestibular uma oportunidade de desenvolvimento para os jovens durante o período da graduação que seria para além da formação acadêmica e que agregaria benefícios que são proveitosos para as experiências futuras no mercado de trabalho. Ou seja, o voluntário teria a oportunidade de desenvolver habilidades ou valores e competências que são valorizadas pelo mercado como, por exemplo, a disposição para o trabalho em equipe, a habilidade em planejamentos ou o comprometimento com as suas funções – uma espécie de formação de capital humano – que ocasionaria em uma possível distinção destes sujeitos no mercado de trabalho e em áreas não necessariamente ligadas à educação ou à docência, evidenciando que o valorizado não seria a experiência propriamente em educação, mas as disposições adquiridas naquele espaço. Novamente, evidencio a oposição com o Integrar que apresenta aos universitários que desejam participar do cursinho como voluntários, um espaço político e destinado para a formação docente.

Partindo do que foi descrito sobre o Einstein, o pré-requisito para ingressar na iniciativa é estar matriculado no ensino superior, independentemente do curso de graduação. Dado que, é a condição de estudante universitário que é valorizada pela iniciativa e, sobretudo, a aspiração de fazer a diferença na trajetória de outros estudantes, o que é representado por um dos slogans do projeto – “transforma vidas, de aluno para aluno”.

A participação no projeto por sujeitos já graduados ou a atuação de graduandos na área específica em que estão sendo formados, por exemplo, as disciplinas sendo ministradas apenas por estudantes de cursos de licenciaturas, é visto por parte dos integrantes do projeto como algo pouco profícuo, visto que, o que é valorizado na iniciativa é a diversidade do grupo. Para o presidente do projeto, o ingresso de estudantes “especialistas”, fazendo

⁵⁸ O Projeto Universitar foi resultado de uma proposta de atividade de avaliação na disciplina de “Gerência de Projeto” do curso de Administração de empresas, que os estudantes da disciplina devem desenvolver na prática um projeto social para alguma instituição da Grande Florianópolis. Em 2016, um dos fundadores do Einstein Vestibulares estava cursando a disciplina e o Projeto Universitar, desenvolveu ações que captaram 17 mil reais para a locação da sede administrativa por um ano.

referência aos graduando de cursos de licenciaturas, ocasionaria, primeiramente, na restrição no número de professores, por considerar mais difícil encontrar interessados dessas áreas que queiram participar do cursinho – de fato, o questionário demonstrou uma tímida participação de licenciandos na iniciativa. Além disso, restringir a participação à área de formação poderia inibir o crescimento do grupo que é alcançado a partir das tentativas de acertos e dos erros corrigidos, algo que é denominado no mundo empreendedor como a “cultura do fracasso”, que valoriza todos os erros obtidos antes do sucesso logrado. Entretanto, o presidente ressaltou que o projeto tem perspectiva de atrair mais estudantes provenientes dos cursos das áreas de ciências humanas e, principalmente da educação, para que a parte pedagógica do cursinho seja contemplada de modo satisfatório.

Até o momento da pesquisa, grande parte dos integrantes eram graduandos de cursos de ciências exatas – o oposto do que foi encontrado no Projeto de Educação Comunitária Integrar. Para o cursinho, ter no projeto professores que também estavam na posição de aluno era uma maneira de conseguir maior aproximação com os vestibulandos, por conta da proximidade de idade entre eles e, igualmente, por reconhecer a inquietações dos momentos que antecedem o vestibular, o ingresso na universidade e por repassarem os conteúdos das disciplinas de maneira espontânea e já pensando nas dificuldades que eles próprios tiveram no momento em que estudavam.

Segundo a fala dos organizadores em eventos, o grande diferencial em relação a outros cursinhos pré-universitário populares é o duplo impacto causado pela iniciativa: primeiro, para os jovens estudantes de baixa renda e, depois, para os universitários voluntários, que a eles era oportunizado a vivência em um ambiente de simulação das práticas do mercado de trabalho e que poderiam gerar oportunidades futuras. Este princípio de desenvolver os universitários que são voluntários na iniciativa é uma particularidade que orienta parte das atividades do cursinho. Por exemplo, realização de workshops sobre o mundo corporativo, especificamente, acerca da participação em entrevistas de emprego, estágios, *trainees*, elaboração de currículos e participação em feiras de divulgação de vagas de estágios – o que, de fato, aproxima a iniciativa de uma proposta empreendedora.

O presidente do Einstein, no momento da pesquisa, afirmou que o projeto se enquadrava em uma perspectiva de empreendedorismo social sem fins lucrativos que é direcionado para a educação – no momento da entrevista, afirmou ser esta a melhor definição para o projeto e garante que no futuro, poderá ser outra, tendo em vista que o Einstein, a partir de suas experiências poderá ser modificado. Em consonância com a perspectiva de empreendedorismo, o projeto desenvolveu ou adaptou um conjunto de práticas culturais que

foram – inspiradas em grandes empresas da área de tecnologia e inovação – que juntas, formam a identidade do que é o Einstein Vestibulares. Como descrito na introdução do trabalho, foram desenvolvidas práticas corporais que serviam para a integração e reconhecimento do grupo, a transposição da linguagem do universo empresarial para a iniciativa e, até mesmo, um modelo organizacional baseado na cultura *geek* anglófona que se transformou em uma particularidade da iniciativa e que forma o que é a Cultura Einstein. Passo agora a descrever especificamente cada uma das práticas que confirmam o repertório cultural do cursinho.

Como já descrevi, participei no ano de 2015 como professora da iniciativa por um simples convite endereçado aos professores de outra iniciativa de cursinho, apresentando a proposta e as vagas disponíveis e os interessados já estavam automaticamente recrutados para o corpo docente. Nos anos seguintes, a forma de ingresso foi modificada e passou a ser condicionada à aprovação em um processo seletivo – que, a partir das observações etnográficas, conclui é um dos pontos fortes da iniciativa e é um dos eixos da cultura Einstein. “*Contrate sempre pessoas melhores que você, só assim você poderá se tornar um gigante*”, segundo o diretor essa é a frase que direciona os processos seletivos do cursinho e é esse objetivo é de escolher os melhores – já engajando uma justificativa o longo processo seletivo dividido em diversas etapas. Diante da explicação, compreendi que, neste caso de trabalho voluntário, não era exatamente contratar, mas atrair para o projeto os melhores, no sentido de encontrar aqueles que mais se alinham com as propostas da iniciativa. Deste modo, um processo seletivo que é realizado a partir de diferentes etapas e que exige do candidato diferentes qualificações, contribui tanto para a construção de um grupo formado pela diversidade de formações e de experiências pessoais, quanto por um grupo mais alinhado aos objetivos da iniciativa. Foi-me esclarecido que, quanto maior o tempo dedicado no processo de seleção dos integrantes do projeto, menor é o tempo empreendido no futuro, com treinamentos e adaptação dos integrantes nas propostas e atividades que devem ser cumpridas.

A definição do perfil para integrar o Einstein é muito importante para eles e é por esse mesmo motivo que os atributos esperados dos candidatos são divulgados no edital de cada processo seletivo que, frequentemente, são estão relacionados ao considerado como qualidade no universo corporativo. Um exemplo é ser “*workaholic ao extremo*”, expressão utilizada pelo presidente do cursinho durante a apresentação da aula magna, para definir todos os integrantes da organização do Einstein.

Estive na sede do Einstein próximo à data de uma das etapas do processo seletivo para organizadores e não pude deixar de perceber duas coisas: a primeira, que os

organizadores voluntários do cursinho mantinham um trabalho diário na própria sede da iniciativa, e, a segunda, era toda a mobilização e transformação do espaço para o processo. Em uma parede preta havia rascunhos feitos com giz sobre nomes dos candidatos a presidência do cursinho com as notas que foram atribuídas a cada um deles, as competências que possuíam e notas das etapas anteriores do processo seletivo. O presidente, inclusive, me explicou longamente como cada processo seletivo era pensado, a demanda de trabalho que era gerada por consequência disso e como o seu time (fazendo referência ao grupo de organizadores) estava dedicado pra que todo o processo saísse como planejado. Devido a grande importância dos processos seletivos para o cursinho e por fazer parte da Cultura Einstein, passo agora a descrever cada um deles.

A seleção para professores é realizada por meio de três etapas: a primeira é uma ficha cadastral de inscrição do candidato preenchida via internet e que solicita os dados pessoais e de formação do candidato, a segunda, é uma aula teste e, por fim, uma entrevista. A aula teste é ministrada pelos candidatos à vaga de docente e avaliada por uma banca formada por membros do Einstein. Os possíveis temas conteúdos da aula de acordo com o currículo da disciplina escolhida pelo candidato são divulgados no edital de inscrição e sorteados um tempo antes da exposição da aula. É exigido também, que o candidato tenha preparado exercícios para resolução na aula sobre o tema sorteado. Segundo o edital de inscrição de professores de 2018, a avaliação do candidato é feita por uma banca formada por organizadores e um professor do Einstein e com base nos seguintes critérios: domínio do conteúdo apresentado, clareza e boa dicção, organização e coerência na aula, planejamento de aula, organização de quadro/slides, controle de tempo, capacidade de prender atenção de quem está assistindo e reação do candidato quando questionado. Os aprovados na segunda etapa são convocados para a entrevista que, segundo o edital, possui caráter de uma conversa informal e descontraída para avaliar “diferentes aspectos do candidato, entre eles, a motivação, clareza ao se expressar e aspirações [...] profissionalismo, comunicação e habilidades de trabalho em equipe” (EINSTEIN, 2018, p. 07). Estes são valores importantes para compor o grupo e, inclusive, são cultivados pela iniciativa visto que, desde sua criação, o projeto já tinha a perspectiva de desenvolver entre os voluntários valores de liderança e engajamento, como contou em uma entrevista “*é um treinamento de liderança e engajamento que levaremos para toda a vida*”.

Os processos seletivos são aplicados também para as vagas na organização do projeto. A função dos organizadores é “participar ativamente da capacitação e desenvolvimento de alunos da graduação das principais universidades da Grande

Florianópolis” (EINSTEIN, 2018, p. 01). A seleção é formada por quatro etapas e um *workshop*, no qual a presença não é obrigatória, mas sim desejável para os candidatos. A primeira etapa consiste na inscrição no site do projeto que visa reunir as informações básicas do candidato. A segunda é formada pela resolução de um teste online de raciocínio lógico que elimina e classifica os candidatos para a terceira etapa, que é a resolução de um *case* proposto pelos organizadores que irá simular a realização de uma tarefa ou uma situação problema que estará de acordo com o departamento que o candidato está inscrito (financeiro, jurídico, captação de recursos, financeiro, marketing, pedagógico). Após a entrega do *case*, a etapa seguinte é a participação em entrevista que, conforme descrito no edital, segue os mesmos padrões da entrevista que avalia os mesmos requisitos, tais como, motivação, profissionalismo, aspirações, clareza ao se expressar – e, também, é um momento destinado para apresentação da resolução do *case* da etapa anterior. Os aprovados na quarta e última etapa são automaticamente encaminhados a uma espécie de estágio, que é chamado de programa *trainee*, com duração de seis semanas e que serve para avaliar, na prática, a desenvoltura dos novos integrantes, quanto aos quesitos avaliados nos candidatos em todo o processo seletivo. Ao final do programa *trainee* a iniciativa tem autonomia de optar pelo desligamento de algum selecionado caso não se enquadre no perfil esperado. O *workshop* que os candidatos são convidados trata-se da exposição sobre o funcionamento do Einstein Vestibulares, “bem como o perfil esperado dos membros da organização e o que se espera da resolução do *case* proposto na etapa seguinte” (EINSTEIN, 2018, p. 05).

Há, ainda, o processo seletivo para os estudantes do Einstein que é realizado por meio de três etapas e condicionado ao pagamento de uma taxa de inscrição no valor de R\$ 20,00. A primeira etapa é inscrição online para o cadastro do candidato e descrição da situação econômica do grupo familiar. A etapa seguinte é constituída por uma prova de caráter eliminatório e classificatório, para aferição de conteúdos ministrados no ensino médio, composta por 60 questões divididas entre as disciplinas de língua portuguesa e literatura, matemática, física, química, filosofia e sociologia. Os 240 primeiros candidatos são aprovados na prova teórica e convocados para a terceira e última etapa – a entrevista. Esta etapa exige a entrega dos documentos que comprove a situação financeira do candidato e do grupo familiar indicado na primeira etapa, se enquadra nos critérios estabelecidos pelo cursinho como baixa renda e, por fim, a entrevista individual tem o objetivo de “conhecer mais o candidato, seu perfil, bem como entender sua situação socioeconômica” (EINSTEIN, 2019, p. 10).

Os processos seletivos com diversas etapas, o ingresso como *trainee*, os valores esperados que o candidato possua e que esteja disposto a desenvolver, junto a outras

características que serão descritas mais adiante formam o que é chamado no cursinho de Cultura Einstein. A Cultura Einstein é um conjunto de práticas estabelecidas por meio de valores, atitudes e expectativas que são compartilhadas por toda a organização. Algumas dessas práticas já foram descritas ao longo do trabalho como, por exemplo, a retirada dos calçados ao entrar na sede do Einstein – estabelecendo o padrão de que todos fiquem com os pés descalços durante o trabalho na tentativa de criar um ambiente descontraído e informal. Igualmente, o modelo seguidos para apresentações, em que impreterivelmente são compartilhadas três informações importantes para a “família Einstein”: nome, o que faz/qual a sua atividade e uma curiosidade. Essa apresentação foi feita por toda a organização durante a aula magna e já ensinada aos novos estudantes que, a partir daquele momento já poderiam utilizá-la para conhecer os futuros colegas.

Há, ainda, uma prática que presenciei na primeira inserção etnográfica – no evento que reuniu cursinhos pré-universitários, realizado pela organização Brasil Cursinhos – e que foi adotada pelo cursinho como mais um exemplar da Cultura Einstein: maneira como é solicitado silêncio em um ambiente. O sujeito que pretende falar levanta umas das mãos por um tempo e permanece assim, até que os presentes percebam o ato e iniciem o silêncio. Presenciei, durante uma reunião, mais um exemplo da Cultura, desconhecido por mim até aquele momento – o *Feedback 360*. Nas reuniões da Capital que acontecem semanalmente, a abertura é feita pelo *Feedback 360*, que é um momento, dentre tantos outros, que serve para compartilhamentos das tarefas que foram realizadas durante a semana. Naquela ocasião, todos os integrantes da reunião compartilharam as suas realizações da semana de maneira muito objetiva e com assuntos pontuais, com frases curtas e palavras-chave que pudessem reduzir o tempo de fala – no estilo *brainstorm*. Antes de começar, o presidente informou que o tempo estimado para cada um era de aproximadamente 30 segundos. O que estava sendo compartilhado naquele momento já era de conhecimento de todos os integrantes, em razão de que os assuntos já haviam sido compartilhados antes da reunião, em um programa de comunicação interna e de uso exclusivo da organização – segundo o presidente, era uma ferramenta útil para dar agilidade que Einstein precisava no fluxo de informação, assim como, reduzir a troca de mensagens truncadas e desatualizadas e minimizar o uso do e-mail particular dos organizadores, evitando a dispersão e aumentando uso do tempo de forma inteligente.

O Einstein Vestibulares possui uma forma diferente de denominar os departamentos gestores da iniciativa: a cada departamento é atribuído um codinome que é

inspirado em filmes, séries ou livros da cultura anglófona e que compõem um universo *geek*⁵⁹, principalmente, com referências a partir dos anos 2000 – mais uma evidencia do grupo ser formado por jovens estudantes. Ao todo, são oito departamentos que possuem os codinomes de Embaixada do amor; Golddiggers; Hogwarts; Hollywood; Inteligência; Matrix; Banco Central e Tribunal, que juntos, foram a Capital. Conversando com o presidente da iniciativa, questionei sobre a criação dos nomes peculiares, ele me respondeu que isso é uma maneira de tornar divertido o que pode parecer chato como, por exemplo, cuidar da contabilidade do projeto e salientou que os nomes não foram criados por ele e que provavelmente, o antigo presidente viu algum lugar, achou interessante e trouxe como proposta para o projeto. Relatou, inclusive, que alguns dos nomes já foram modificados como, o Departamento Financeiro que é chamado de Banco Central, que já teve o nome de Paraíso Fiscal, entretanto perceberam que era uma nomenclatura pejorativa que não queriam que fosse atribuída ao cursinho.

A Embaixada do Amor é o departamento responsável pela gestão de pessoas. Seus integrantes são chamados de diplomatas ou embaixadores e são os responsáveis pelo bom andamento das relações entre alunos, professores, monitores e organizadores, pelos processos seletivos e pela disseminação da cultura einsteiniana, isto é, criar novas práticas para fazer parte da cultura, testá-las entre os membros da Capital e divulgá-las para o grupo. Durante o trabalho de campo, em uma reunião, presenciei a tentativa de inserção de uma nova prática que, naquele momento, ainda estava em teste e restrita ao grupo de organizadores. Caso fosse aprovada seria ampliada ao grupo de professores e, por fim, aos alunos do Einstein. Tal prática esperava que os organizadores registrassem suas metas pessoais para 2018 e compartilhassem com o presidente da iniciativa. O objetivo era auxiliar cada organizador a descobrir quais seriam seus sonhos a partir do exercício de descrevê-lo para outra pessoa. Essa prática também era de interesse do presidente da iniciativa em conhecer quais as aspirações e planos de seus colegas de projeto e até para pensar em estratégias de transformação da iniciativa em uma ponte para algumas das metas listadas. Para completar o exercício, ao final do ano, seriam organizadas dinâmicas que possibilitassem a reflexão sobre as metas alcançadas ou caminhos para atingir metas ainda não cumpridas.

Golddiggers, grosso modo, quer dizer caçadores de ouro, e, este é o codinome utilizado para nomear o Departamento de Captação de Recursos Financeiros, que trabalha através de parcerias com empresas, por meio de doações de pessoas físicas e organização de

⁵⁹ Expressão inglesa que se refere a pessoas que gostam de tecnologia, jogos eletrônicos, jogos de tabuleiro, filmes, séries e história em quadrinhos que são consideradas excêntricas.

eventos e ações para arrecadação de recursos – inclusive, tratarei mais adiante sobre os eventos se configuram como mais uma das práticas culturais que caracterizam o cursinho. O terceiro departamento é o chamado de Hogwarts e faz alusão à escola de magia e bruxaria da série de filmes e livros da franquia Harry Potter. Este é o departamento de ensino que, segundo o slogan, “*é onde a magia acontece*”. Os membros do departamento são conhecidos entre o grupo de organizadores e pelos estudantes do cursinho como bruxos e bruxas. A cidade cinematográfica de Hollywood dá nome ao Departamento de Comunicação e Marketing, que é o responsável pela identidade visual do cursinho e pela campanha dos eventos e ações realizadas para angariar recursos. Os voluntários que participam deste departamento são conhecidos como celebridades.

O cursinho possui um rígido controle estatístico das aprovações dos alunos no vestibular, sobre os índices de acertos e erros nos simulados e organizados por cada uma das disciplinas e por aluno – que é usado para a formulação dos planos de estudos para cada um, isto é, a partir destes dados, o estudante que apresentar menor desenvoltura em uma disciplina, será orientado que se dedique mais a ela ou a um assunto específico – e todo esse trabalho é feito pelo Departamento de Estatística, conhecido internamente como Inteligência, e os seus membros são conhecidos como sendo os gênios. O Departamento de Tecnologia da Informação é chamado de Matrix – uma referência à trilogia de filmes de futuro distópico de mesmo nome – e, naturalmente, seus membros são reconhecidos como Neo’s – o personagem protagonista do mesmo filme. No Einstein, a Matrix é o setor responsável por toda a parte tecnológica que como o site, o funcionamento do sistema de e-mails e o desenvolvimento e manutenção de outros sistemas que auxiliam todo o funcionamento do cursinho. Por fim, o Departamento Financeiro é chamado de Banco Central e seus integrantes são chamados de banqueiros e são os responsáveis pelo planejamento financeiro. E, por fim, o Tribunal é o codinome do departamento jurídico e seus membros, os promotores, que são responsáveis pela elaboração do Estatuto do cursinho.

Cada um dos departamentos descritos conta com um membro diretor que juntos do presidente da iniciativa formam a Capital, que é responsável pelas decisões em última instância dentro do cursinho, que são tomadas em reuniões semanais e abertas a todos os participantes do Einstein (organizadores, professores e monitores). É também na Capital que é decidido o Calendário Einsteiniano, com as datas de processos seletivos, os recessos e outros eventos para alunos e professores. Mais uma vez, o codinome foi retirado dos filmes – desta vez é a saga “Jogos Vorazes”, que se passa em um país pós-apocalíptico, que é dividido em

treze distritos que possuem funções industriais e a Capital é uma poderosa cidade tecnologicamente avançada que toma todas as decisões e governa os distritos.

Como já mencionado, os eventos organizados pela iniciativa representam, igualmente, a Cultura da organização e assim como os departamentos descritos nos parágrafos anteriores, os eventos possuem nomes peculiares fazendo menção a festividades internacionais. Todos os eventos são organizados com a finalidade de integração entre a família einsteana – alunos, professores, monitores e organização – contribuindo para despertar o sentimento de pertencimento ao grupo, e, se possível, tentam de alguma forma, arrecadar fundos para a manutenção da iniciativa. No ano de 2018, ao todo, foram realizados quatorze eventos, alguns abertos ao público como, por exemplo, a convenção de profissões que é direcionada principalmente aos estudantes do cursinho. Também eventos de divulgação da iniciativa como a participação na *Work Week* – uma feira de divulgação de vagas de estágios e *trainees*, que reúne empresas de tecnologia e inovação – e, eventos restritos aos participantes direcionados apenas aos docentes, com a finalidade de proporcionar formações, palestras e imersões para conhecimento da iniciativa. Alguns eventos, inclusive, como o almoço de confraternização *MacarronEinstein* e o *Oscar Einstein* – que levam o nome da iniciativa para que o evento seja uma marca registrada do cursinho. O Oscar Einstein, como o próprio nome sugere, é baseado na cerimônia de premiação dos profissionais da cinematográfica. No cursinho, o evento representa a festa de encerramento das atividades do ano e, igualmente, premia seus os participantes da iniciativa – professores e monitores – em diversas categorias que são votadas pelos alunos: melhor professor, melhor monitor, etc.

Empregar o nome do cursinho nos eventos pareceu ser uma prática já bem estabelecida, visto que, em uma reunião da Capital, dois professores apresentaram um projeto para a criação de um espaço para debates e discussões sobre atualidades e possíveis temas de redação cobrados nos vestibulares, que eles próprios debateriam apresentando diferentes abordagens sobre um mesmo tema e o nome sugerido foi *Roda Viva Einstein*.

Como destaquei na introdução do trabalho, a sede do Einstein Vestibulares é um ambiente descontraído, com *puffs* espalhados, quadros informativos por toda a parte, caricaturas dos organizadores, cronogramas, inúmeros *post its* colados, todos caminhando sem calçados, frases escritas em uma das paredes fazem parte de um espaço planejado para fugir das formalidades do que tradicionalmente seria encontrado em um ambiente trabalho e, segundo o presidente, acabam ficando até altas horas na sede já que é um espaço acolhedor e contou ele próprio já passou algumas noites por lá. Ocasionalmente, os organizadores se reúnem naquele espaço para jogar vídeo game e jogos de tabuleiros.

A composição do espaço assim como outros aspectos da Cultura Einstein, foram integralmente inspirado nos escritórios de empresas de tecnologia e inovação sediadas no Vale do Silício que abriga, por exemplo, o *Google* e *Facebook* e as startups como *Airbnb*, *Uber* e *Nubank* – que são reconhecidas pelo diferenciado conceito de seus escritórios que visam inspirar em seus colaboradores a autonomia no trabalho, a liberdade e a motivação em suas atividades. Ainda sobre isso, enquanto eu conversava com o presidente do Einstein, ele me explicava que na sede do cursinho não havia hierarquias em razão da inexistência de divisões nas salas afirmando, também, que essa era uma forma de não estimular o trabalho individual e fazer com que todos fiquem à vontade para a exposição de suas ideias, reforçando que esse recurso foi inspirado na cultura de gestão de pessoas do *Google*.

Durante essa explicação, o presidente se dirigiu a um dos organizadores pedindo que lhe alcançasse o que chamou de bíblia – que era, na verdade, o livro intitulado “*O novo jeito de trabalhar para ser uma das empresas mais criativas e bem sucedidas do mundo*” (2015). O livro estava disposto em uma estante junto a outros que, igualmente, tratavam de temas como gestão de pessoas e empreendedorismo, um deles, frequentemente mencionado em nossa conversa, com o título “*Como fazer amigos e influenciar pessoas*” (1936). Meu interlocutor informou que aquele livro que é bastante conhecido entre os organizadores é “*a bíblia da gestão de pessoas*” e foi escrito por um dos líderes do *Google*, ensinando a “*pensar fora da caixa*” ao compartilhar os bastidores de uma das maiores empresas do Vale do Silício. O livro expõe o que a empresa faz de diferente para ser uma das mais criativas e inovadoras do mundo, explicando que o segredo está nos processos de recrutamento e seleção, na importância da cultura da empresa, nas ferramentas de gestão e avaliação de pessoas e *feedbacks* sobre o trabalho. Uma das frases que foram utilizadas para me explicar os processos seletivos do Einstein, inclusive, foi retirada deste livro – “*Contrate apenas pessoas melhores que você em alguma coisa, não importa quanto tempo isso leve*” – que se tornou a premissa que orienta todos os processos de recrutamento da iniciativa.

Apesar de o *Google* ser um dos principais exemplos sobre como trabalhar para atingir os melhores resultados, principalmente, através da constituição de uma cultura organizacional, empresas catarinenses também se mostram como importantes para o aprendizado da iniciativa. Como Florianópolis é uma cidade consolidada no cenário nacional e internacional como um polo de empresas de base tecnológica e de inovação, as culturas de empresas catarinenses também serviram de exemplo para o Einstein. Segundo o presidente, duas empresas que têm influências para o Einstein é a *Softplan* e *Resultados Digitais*, esta última, reconhecida principalmente pelo *Culture Code*, que a própria empresa afirma ser um

manifesto, em razão de que o material resume o que a empresa acredita que deve ser o trabalho. Já a primeira empresa citada, tem se transformado em um dos locais de trabalho para alguns dos ex-integrantes do Einstein que, após a experiência empreendedora na iniciativa, participaram dos processos seletivos para vagas efetivas e como *trainees*. O que se configura como mais um dos benefícios em atuar uma iniciativa como o Einstein, dado que, se ganha experiência nos modelos de organizacionais das principais empresas, sendo um diferencial valorizado pelo mercado no currículo do candidato. Inclusive, o Einstein Vestibulares tem a possibilidade de atuar como um intermediário entre um ex-membro do projeto e o mercado de trabalho por meio de parcerias firmadas com empresas. Um exemplo disso é o Grupo Tigre, que fabrica plásticos para materiais de construção, que recebem para seus processos de recrutamento de colaboradores e que não são abertos para o público em geral, os membros indicados pelo Einstein Vestibulares – exatamente com o objetivo de recrutar jovens com o perfil desejado pela empresa e que já foram familiarizados com a cultura empresarial.

4.2 Perfil dos professores

4.2.1 Análise quantitativa dos perfis

Através do questionário fechado aplicado aos professores e monitores do Einstein Vestibulares foi possível traçar o perfil majoritários de 23 respondentes, a partir de questões relativas à origem social, acadêmica, profissional e de atuação no cursinho. O grupo é formado majoritariamente por jovens: 52,1% responderam ter abaixo de 20 anos, 26,1% responderam ter 20 anos; 17,4%, 22 anos, 13% 21 anos e 8,7%, 23 ou 24 anos. Exatamente todos os participantes do cursinho indicaram a opção solteira, no estado civil. Quanto à cor/raça 78,3% se autodenominam brancos; 4,3% negros; 8,7% pardos e 8,7% não declararam.

Sobre a escolarização, 82,6% concluíram o ensino médio na modalidade regular e 17,4% na modalidade integrada ao técnico. O percentual de estudantes com ingresso na rede privada é alto, 82,6%, o mesmo número de estudantes que concluíram o ensino regular. Contudo, entre estes, 17,4% custeava parcialmente a mensalidade da escola, o restante ficava a cargo de bolsas de estudos, e, 17,4% teve a formação integralmente em escolas públicas. Sobre a passagem por cursinhos pré-vestibulares, 56,5% indicaram que fizeram cursinho antes de entrar para a universidade, ao passo que, 43,5% a resposta foi negativa. Sobre os primeiros, 71,4% dos professores do Einstein ingressaram em cursinhos privados, 21,4% usufruíram de bolsas de estudos parciais e 7,1% tiveram passagem em cursinho popular.

Assim como no Integrar, os pais e mães dos professores apareceram como os maiores incentivadores para o ingresso no ensino superior (87%), seguido dos amigos ou colegas (8,7%) e apenas 4,3% ou não tiveram a influência de terceiros para essa decisão. A principal razão de escolha da instituição de ensino superior para 69,6% foi a qualidade ou reputação da universidade, já para 17,4%, foi o fato de ser uma instituição gratuita, 8,7% por ser próximo a residência e 4,3% por ser a única instituição que obteve aprovação.

Dos 23 questionários recebidos, 19 responderam a pergunta sobre o curso de graduação, indicando que destes, oito estudantes cursam engenharias (mecânica, elétrica, química e de materiais), cinco são de cursos de habilitação em licenciatura e/ou bacharelado, sendo eles: geografia, história, letras-português e ciências biológicas. Os cursos de medicina, relações internacionais, economia, arquitetura e urbanismo e administração, possuem, respectivamente, um graduando que é professor no cursinho. Em razão de o cursinho ser voltado para o desenvolvimento pessoal de jovens graduandos, naturalmente, o 87,7% dos professores estão na graduação, 8,7% responderam já ter concluído e 4,6% estão na pós-graduação cursando o mestrado – o que mostra como uma diferença substancial em relação ao Projeto Integrar.

Quanto à escolarização dos pais e mães, os questionários apontaram que as mães possuem maior escolarização que os pais, ainda que o percentual seja aproximado. 30,4% das mães possuem pós-graduação em comparação a 26,1% dos pais. Se tratando do nível superior completo, as mães apresentaram igualmente uma maior participação, com uma representação de 34,8% e os pais 21,7% - que, ao reunir os dois grupos que representam os dois níveis de escolarização das mães (pós-graduadas e graduadas), temos 65,2% das mães com ensino superior completo e dos pais 47,8%, números bastante expressivos no que se trata da elitização das famílias em comparação ao Projeto de Educação Comunitária Integrar que somados índices de graduação e pós-graduação das mães, tem-se 37,2% e dos pais dos pais 40%. Quanto à formação superior incompleta, os pais apresentaram maiores índices, 17,4% e as mães 8,7. Sobre o ensino médio 21,7% das mães e 17,4% completaram a formação. Por fim, o ensino fundamental representa a maior escolaridade para 17,3% dos pais e 4,3% das mães.

Sobre a situação de trabalho, o grupo pesquisado indicou que sem considerar estágios e bolsas (o que é comum para estudantes universitários), 87% não estava trabalhando no momento da pesquisa. 4,3% trabalham eventualmente, sendo este mesmo percentual para os que trabalham até 20 horas semanais e também de 21 a 39 horas semanais. Quase metade dos

professores (47,3%), possui renda própria (incluindo bolsas e estágios), complementada por auxílios recebidos dos pais. Outra metade (igualmente, 47,3%) dos respondes não possui renda própria, recebendo tão somente auxílio do grupo familiar ou de terceiro e apenas 4,8% possuem renda e não recebem auxílios financeiros. O que leva a afirmar que 95% dos professores recebem auxílios financeiros, não necessitando, deste modo, o desenvolvimento obrigatório de atividades laborais remuneradas. Dito isso, a renda mensal de 34,8% dos professores está entre um⁶⁰ e dois salários mínimos, o mesmo percentual (34,8%) indica que a renda está entre dois⁶¹ a cinco salários mínimos, 26,1% recebem até que um⁶² salário mínimo e 4,3% mais que dez⁶³ salários mínimos. As atividades remuneradas exercidas por esses professores, exceto em um dos casos que indicou trabalho como professor em uma escola particular, todos os fazem estágios, desenvolvem a atividade de monitores de disciplinas, ou de bolsistas de iniciação científica.

Quando questionados sobre como conheceram o cursinho, 34,8% responderam que tomaram conhecimento do Einstein através da internet, 34,8% por meio de amigos e conhecidos do mesmo curso de graduação que o seu, 17,4% por intermédio de amigos ou conhecidos da faculdade, porém fora do curso de graduação, 8,7% por eventos acadêmicos e 4,3% por amigos ou conhecidos fora da faculdade. Para além do trabalho voluntário realizado no Einstein, alguns dos professores indicaram que participam de outras atividades e/ou entidades coletivas como, por exemplo, associação de jovens da Ordem Demolay, centro acadêmico, associação religiosa, o Projeto Terapeutas da alegria e citado duas vezes, o cursinho pré-vestibular Gauss.

Diante dos dados apresentados, é possível concluir os professores do Einstein vestibulares se enquadram em uma condição de maior privilégio em comparação aos professores do Projeto de Educação Comunitária Integrar, apresentado no capítulo anterior. É possível fazer tal afirmação, considerando o grupo mais homogêneo, sendo majoritariamente graduandos de cursos das áreas de engenharias, em instituições públicas, brancos, jovens, com uma distancia melhor demarcada entre os ex-alunos de escolas públicas e privadas, sem envolvimento com o mercado de trabalho e recebendo auxílios financeiros por parte do grupo familiar, pais e mães altamente escolarizados, sem participação em movimentos sociais ou partidos políticos, porém, com atuação em outros cursinhos pré-vestibulares gratuitos, o

⁶⁰ De R\$ 957,80 a R\$ 1.915,60.

⁶¹ De R\$ 1.915,60 a R\$4.789,00.

⁶² R\$ 957,80

⁶³ Mais que 9.578,00

Gauss, que possui uma estrutura organizativa muito semelhante ao Einstein Vestibulares e, igualmente, distante da proposta do Projeto de Educação Comunitária Integrar.

4.2.2 Análise qualitativa dos perfis.

4.2.2.1 “O Einstein é o meu respiro”: a participação na iniciativa como a aproximação de uma realidade social.

Estela tem 27 anos, é branca, ministra aulas de biologia no Einstein há dois anos e faz parte do pequeno grupo de professores que participa do cursinho há mais tempo e, provavelmente participará do cursinho por mais tempo fugindo da regra de tempo máximo de permanência. Na entrevista, ela não soube detalhar a escolaridade dos pais, contou apenas que seu pai, possivelmente não tenha completado o ensino fundamental e trabalhava, até o momento da pesquisa, como motorista autônomo. O ensino fundamental talvez fosse a maior escolaridade da mãe, que exerceu diversas ocupações no mercado de trabalho, sendo as mais duradouras as funções como auxiliar de produção em fábricas e como auxiliar administrativa em uma editora e depois que Estale cresceu, sua mãe tornou-se dona de casa. Estela não é de Santa Catarina e foi morar em Florianópolis quando foi aprovada no vestibular da UFSC. Antes disso, residia na cidade de São Paulo, e afirmou que sempre morou em bairros “*mais periféricos ou de classe média baixa*”. Contou ser a primeira da sua família a entrar no ensino superior “*com a perspectiva de se formar*”, antes dela, um apenas um havia ingressado na universidade, porém por motivos financeiros e a necessidade de trabalhar, não conseguiu terminar.

O início de sua escolarização foi em uma escola particular, onde estudou até a segunda série do ensino fundamental, sendo transferida posteriormente para escolas públicas dos bairros em que morou. Essa primeira experiência em uma escola particular foi por uma indicação dos padrinhos de seu pai que tinham os filhos matriculados na mesma instituição e julgavam que o local permitia um ensino de qualidade. Também, pela sua condição de filha única, que os gastos com a educação não precisavam ser divididos, mas, principalmente, pelo valor reduzido da mensalidade nos primeiros anos do ensino fundamental. Contudo, evidenciou que ainda assim era uma escola cara, mas seus pais fizeram o esforço financeiro de matriculá-la na particular. Essa etapa pareceu ser uma etapa importante da escolarização para Estela por ter feito uma descrição detalhada da escola e aulas que fazia “*dentro da grade comum, tinha muita coisa diferente*”, citando aulas de dança, educação física e natação. Estela não deu informações detalhadas sobre as escolas públicas em que estudou, contou apenas que

durante o tempo que estava na educação básica da rede pública, fez atividades extraescolares por conta de sua participação em um projeto social.

Era o Projeto Guri que é um projeto social de iniciativa privada e ele investe na educação musical das crianças e em cada lugar tem algum ensino. Eu fazia percussão e aula de coral e também fiz bastante tempo de aula de contrabaixo, mas aí eu fazia particular porque eu gostava bastante e fiz um tempo de aula de francês que no ensino estadual eles tinham uma rede que alguns professores de línguas... acho que eram pagos pelo governo mesmo, pra dar aula de línguas em período extraclasse e eu fazia em uma outra escola, em outro bairro, me inscrevi e consegui passar e tive que parar de fazer porque eu me formei e tinha que ser aluno matriculado no ensino público estadual.

Depois disso, com o término do ensino médio, não retomou os estudos de línguas estrangeiras, porém, manteve a participação em aulas de música, só que agora particulares e também aos esportes, especialmente, as lutas – “*eu sempre gostei muito, antes eu tinha perspectiva que se eu não passe nunca no vestibular eu ia ser professora de alguma luta ou ia viver de campeonato*”.

Sua primeira experiência de trabalho foi aos quinze anos como ajudante de buffet de festas aos finais de semana, segundo ela, “*era um trabalho regular, mas não tinha carteira assinada*”, fazendo referência à frequência semanal do trabalho. Aos dezoito anos, Estela começou a trabalhar como assistente de atendimento em um telemarketing, posteriormente mudando de cargo em razão do seu crescimento na empresa “*até ficar como supervisora*”. Contudo, sua decisão foi de não continuar trabalhando, deixando o trabalho formal com a carga horária de 40 horas semanais, para voltar a trabalhar no buffet de festas – local de trabalhou dos quinze aos dezoito anos – com a finalidade de dedicar-se um maior tempo aos estudos de preparação para o vestibular que duraram três anos. Estela contou que essa decisão foi mediada por dois acordos, primeiro com a empresa de telemarketing que trabalhava “*pra ser mandava embora e poder ficar recebendo o seguro desemprego*” e, depois, com os seus pais, “*pra poder ficar só estudando pra poder fazer faculdade, meus pais sempre quiseram que eu fizesse faculdade*”. Ou seja, a decisão de ausentar-se do mercado de trabalho formal poderia implicar em algumas dificuldades financeiras que, se necessário, seriam supridas pelo auxílio de seus pais, entretanto, afirmou que como ainda tinha uma renda, poderia ajudar em casa e também não gerava despesas para a família.

Ao mesmo tempo em que não poderia simplesmente sair do seu emprego, foi preciso garantir por mais alguns meses o pagamento mensal, o que foi feito por meio do acordo de

demissão, que, quando demitido, é assegurado ao trabalhador a garantia do recebimento do salário mínimo por até seis meses.

Contou que seus pais, apesar de possuírem poucas informações sobre o ingresso na universidade, sobre o vestibular e das dificuldades de ingresso no curso de Medicina, em razão da alta concorrência na relação candidato-vaga e da pontuação necessário para a aprovação no curso, sempre foram incentivadores da decisão de deixar o trabalho formal com a finalidade de dedicar-se integralmente aos estudos. Segundo Estela, isso nunca foi um problema para a família, até mesmo porque ela ainda continuou com alguma atividade remunerada, e contou que seu pai “*não queria que eu tivesse uma vida que nem a dele que é muito sofrida que depende sempre de outra pessoa e que ele não sabe o dia de amanhã*”. Quando questionada sobre haver ou não algum diálogo familiar sobre essa decisão de trabalho, sobre a escolha do curso universitário e se havia conversas sobre esses temas, definiu sua família como “*muito prática*” e que não havia “*essa coisa de vamos sentar e conversar sobre a nossa vida e é tudo muito resolutivo*”, resumindo a ausência de diálogo sobre a escolha de sua profissão. Essa pouca interferência de seus pais ficou mais evidente quando relatou que, para eles, “*eu sabia o que faria de minha vida*” e que então eles não faziam restrição às suas escolhas sobre o trabalho, tampouco, sobre o vestibular e a sua profissão.

Sobre a preparação para o ingresso no ensino superior, Estela contou que teve passagem tanto por cursinho pré-vestibular popular, quanto por privado com bolsas de estudos.

[...] eu fiz um cursinho no estilo do Einstein que era um cursinho feito por alunos. Só que eram os alunos de medicina da USP que davam aula e eu fiz esse cursinho e eu vi que o meu rendimento foi muito alto, eu não estava esperando que eu fosse bem, mas eu me dediquei bastante e eu fiz esse tempo lá. Depois eu consegui prestar uma prova pra bolsa pro Etapa que é um cursinho particular que tem em São Paulo, que é muito bom, e acabei fazendo lá.

Essa passagem pelo cursinho privado, contou que estudou por aproximadamente três anos com uma bolsa parcial que cobria 90% do valor da mensalidade. Segundo ela, era um valor razoável de investimento tendo em vista o alto custo da mensalidade integral do cursinho, afirmando que “*era tranquilo de pagar*”. O tempo que permaneceu nesse cursinho foi correspondente ao tempo que permaneceu tentando entrar no curso de medicina e obteve três reprovações no vestibular. Em decorrência disso, Estela iniciou um curso de Engenharia de Controle de Automação:

[...] comecei a ver que eu não conseguia passar porque eu só prestava [medicina] dentro de São Paulo que é mais concorrido e uma questão que você erra cai 100 posições e resolvi ver se era mesmo que eu queria pra minha vida ou se não estava me enganando, querendo uma coisa que era difícil, sei lá... Ou escapismo. E eu fui fazer engenharia que era uma coisa que eu gostava bastante também e falei que ia fazendo e continuaria prestando medicina.[...] e fiz um ano e meio e fazia no Instituto Federal de São Paulo que é referência e em São Paulo é muito bom, pra Automação é o melhor que tem. E eu prestei vestibular de novo [pra medicina] e prestei aqui [na UFSC] e na primeira vez que eu prestei eu passei porque eu estava bem mais... acho que eu não estava com tanta pressão, também nunca tinha tentado fora de São Paulo e o vestibular daqui pra mim era bem melhor pra fazer do que o lá. Acabei passando e vim pra cá e larguei engenharia e nessa época eu fazia engenharia, cursinho e trabalhava.

As três reprovações no vestibular fizeram Estela ter dúvidas quando a sua escolha pelo curso a fazendo refletir sobre estar “*se enganando*” esperando a aprovação em um curso alta concorrência ou, segundo ela, “*que era difícil*”. Quando questionada sobre as razões para a escolha do curso de medicina, disse que não saberia responder a pergunta. Contou que tem recordações da infância quando sempre fazia brincadeiras que seriam relacionadas à profissão de engenharia e isso fez com que não pensasse sobre outras profissões – “*eu não fui uma criança que falava que o sonho era ser médica*”, o que possível está relacionado com a inexistência de diálogos familiares sobre a escolha da profissão.

Assim como prestou vestibular que logrou a aprovação o curso de engenharia de automação, Estela relatou que o seu bom desempenho nas disciplinas de ciências humanas foi uma influência para prestar vestibular para o curso de geografia, e no mesmo ano, para Engenharia Naval e Medicina – quando foi aprovada na UFSC, na primeira tentativa, quando prestou o vestibular para universidades fora do estado de São Paulo.

Estela fez questão de reforçar durante a entrevista o seu tempo ocioso é bem reduzido em razão da extensa carga horária do curso de medicina, das atividades relacionadas aos estágios obrigatórios do curso, da sua participação no centro acadêmico e na atlética do seu curso e que ainda assim faz questão de participar do Einstein e resumiu a sua participação no cursinho como “*é o respiro que eu tenho no meio de tudo o que eu passo aqui [no curso de medicina]*”. Sobre o seu envolvimento com outras atividades para além da graduação é justificou que é em razão de que

[...] não é só a formação acadêmica que vai me formar uma boa profissional. As outras experiências que a gente tem ao longo do curso são tão importantes quanto ou às vezes até mais, assim... de relacionamento interpessoal, de entender como as coisas funcionam, até administração de algumas coisas, administração de problemas e eu sinto que muitas das vezes

quando a gente tá na graduação a gente perde essa coisa de saber o que está acontecendo lá fora ou de estar integrado a comunidade que tem a sua volta [...].Principalmente na medicina a gente tem um bloco separado [...]

Esse sentimento de estar integrada com outras coisas é encontrado por Estela com a sua participação no Einstein e relatou que o que encontra no cursinho é muito diferente do seu cotidiano no curso de graduação e, inclusive, classificou alguns problemas que encontra no seu curso como supérfluos em comparação àqueles encontrados no Einstein – “*eu sei que é um problema, que você está sofrendo com esse problema, mas a vida não é só isso. E o Einstein é meio o que me traz de volta pra minha realidade que é a realidade que eu acredito que é a realidade*”. Quando questionada sobre a quem pertencia a realidade a qual citou, afirmou que “*não só dos alunos, mas a minha também e dos professores que são pessoas diferentes e não é um perfil tudo igual*”, mas uma vez, fazendo comparação ao perfil discente no curso de medicina, entretanto, na entrevista, não deixou claro sobre o perfil encontrado no curso, disse apenas que poderia ser um perfil comportamental em razão da competitividade fortemente presente no curso, fazendo a seguinte afirmação “*a gente é workholic, então são muitas pessoas querendo fazer o melhor o tempo inteiro. Uma sala com 50 pessoas e que essas 50 pessoas eram a melhor da sua turma antes de entrar aqui então você imagina é*”. Reforçou que o perfil discente da medicina era homogêneo no sentido comportamental, pois, em seu entendimento, “*econômico aqui [no curso de medicina] é bem misto, tem muita gente muito rica, mas tem eu e tem pessoas que não são tão ricas e estão aqui também, uma classe média baixa, classe média*”.

Sobre o seu ingresso no Einstein, contou que foi no mesmo ano do início da sua graduação. Viu a divulgação do cursinho nos corredores da universidade e os procurou para ingressar, porém, as aulas já tinham iniciado e não havia vagas professor, apenas para monitoria, que foi a sua primeira atividade no cursinho. Avaliou o seu ingresso no cursinho como monitora como algo positivo.

[...] como monitora a gente conversa muito com os alunos e então não só entende a realidade dele, até porque a realidade deles é bem parecida com a minha, mas eu me sentia ajudando mais porque muito dos conflitos que eles tinham não tem como ser levado pra aula. Mas na monitoria tu vê que não tem só o conflito acadêmico, tem o conflito social e tem muitas outras coisas pra vencer e que a gente conseguiu ajudar, sabe? eu me sentia feliz por isso.

4.2.2.2 Um exemplo do perfil majoritário do Einstein.

Esta seção irá concentrar o perfil de três entrevistados, dois professores e o presidente do cursinho. Assim como na descrição do perfil dos professores do Einstein, a junção dos perfis se dá pela aproximação entre eles. O primeiro perfil a ser explorado é o de Leandro, idade não informada e que participa do cursinho há um ano como presidente da iniciativa. Em razão da mudança anual do grupo de organizadores, no momento da entrevista, sua gestão como presidente já estava chegando ao fim – inclusive, empreendi relatos sobre o processo seletivo que estava em andamento – porém, anunciou que não se afastaria dos cursinhos pré-vestibulares por conta do seu ingresso na organização Brasil Cursinho, com o posto de diretor de operações. Descrevi a Brasil Cursinhos na introdução do trabalho, em razão de que foi instituição organizadora do ENCUP, evento em que fiz minhas primeiras inserções etnográficas. Igualmente, contou que assim como os outros dois ex-presidentes da iniciativa que ao deixarem o seu posto no Einstein, tornaram-se conselheiros do cursinho e ele faria este mesmo percurso, auxiliando o futuro novo presidente em entraria em seu lugar e a Capital na tomada de decisões, isso por conta da experiência que ganharia no Brasil Cursinhos.

No momento da entrevista cursava engenharia mecânica na UFSC e contou que prestaria o vestibular em uma data próxima ao nosso encontro, para tentar uma vaga no curso de engenharia de automação na mesma universidade. Diferente de Estela, Leandro não é o primeiro do seu grupo familiar a entrar na universidade e já faz parte da terceira geração com acesso ao ensino superior. Ele é neto e filho de professores pós-graduados. Inclusive, relatou durante a entrevista um histórico de migração da família por conta dos estudos e trabalho de seus pais – da região sul para o sudeste e depois para o nordeste do país – incluindo o período durante o doutorado de seu pai em que a família morou na Espanha. Seu pai é engenheiro e professor em uma universidade pública no nordeste do país e, sua mãe assim como sua avó, é professora e proprietária de uma escola de educação básica.

Sobre a experiência escolar durante o ensino fundamental que teve na Espanha, Leandro contou que considera excelente. Para ele, escola tinha uma boa organização curricular para receber os alunos estrangeiros e, também, um currículo de disciplinas mais flexível e menos fechado, em comparação ao currículo de disciplinas das escolas que havia estudado antes. No Brasil, estou durante o ensino fundamental em escolas particulares e, no ensino médio, cursou na rede federal pública em razão de desejar a transferência da região nordeste do país – local de moradia e trabalho de seus pais – para o sul, especificamente, para Florianópolis, cidade em que seus avós residiam. Por conta disso, condição imposta por seus

pais para a sua mudança era a aprovação no IFSC, o que fez sem dificuldades e cursou o ensino médio na modalidade integrada ao curso técnico de eletromecânica. Leandro relatou que era um bom aluno durante o ensino fundamental – o que justifica a sua fácil aprovação no processo seletivo para o IFSC – e afirmou que tinha um bom desempenho nas disciplinas nesse período e, inclusive, foi bolsista de iniciação científica em um laboratório de pesquisa. Segundo ele, isso foi determinante para a sua escolha pelo curso de graduação em engenharia mecânica, assim como, a formação acadêmica de seu pai.

Quanto aos cursos extracurriculares, Leandro contou que participou de muitas atividades durante a infância, fazia esportes, aulas de línguas estrangeiras, aulas de música, desenho e, já na adolescência, na durante o período em que cursava o ensino médio, se dedicou também para os treinos de *rugby* – esporte que jogava profissionalmente e viajava semanalmente para a cidade de Campinas (SP), local em que realizava os treinos durante o fim de semana. Contudo, o fato de cursar o ensino médio integrado ao curso técnico, participação na iniciação científica e se dedicar aos treinos de *rugby* aos finais de semana foi algo que Leandro fez questão de destacar e que mesmo com a sua pouca idade já incorporava muitas atividades e responsabilidades à sua rotina, por conta disso, disse não sofrer dificuldades com a agitada rotina de trabalho do Einstein, segundo ele, era algo que sempre esteve acostumado.

Leandro relatou que suas experiências de trabalho ocorreram durante as férias do ensino médio ou entre o período de transição do ensino para o ensino superior, quando trabalhou em uma oficina mecânica de carros como ajudante, na intenção de adquirir conhecimentos de ordem prática sobre a manutenção de sistemas mecânicos de automóveis. Essa experiência de trabalho temporário se repetiu por duas ou três férias de verão sempre no mesmo local. A descrição detalhada das atividades manuais desenvolvidas na oficina mecânica permitiu a interpretação de que a realização daquele tipo de trabalho possuía um valor moral para a sua trajetória, tendo em vista, que não se encontrava em uma condição econômica fragilizada, havia sido aprovado em um curso de alta seletividade social em uma universidade pública, encontrava-se nas mesmas condições de trabalho que outros indivíduos com trajetórias sociais absolutamente distintas da sua. Nesse sentido, Leandro contou que os seus colegas não compreendiam as razões de ele dar tamanha importância para aquele tipo de trabalho, considerando que a sua formação escolar de nível médio conduziria a outras possibilidades de trabalhos menos exaustivos.

Durante a entrevista Leandro mencionou que sempre estudou em boas escolas particulares e a sua formação média realizada em um instituto federal de educação permitiu

sua provação na universidade sem maiores dificuldades, contudo, disse perceber que essa não era a realidade de todos os estudantes. À vista disso, no momento em que estava terminando o ensino médio elaborou uma pesquisa endereçada a um dos principais cursinhos pré-vestibulares de Florianópolis, a rede de cursinhos Energia, sobre o alto número de aprovação de ex-alunos do IFSC no vestibular da UFSC. O objetivo da pesquisa era apresentar para o cursinho que se concedessem um maior número de bolsas de estudos para estudantes do IFSC, que é uma escola pública e que já apresentava um histórico de um alto de aprovações no vestibular, seria uma maneira de aumentar também os índices de aprovação do cursinho além de ajudando os estudantes de escolas públicas. Segundo ele, sua iniciativa não teve resultados por parte do cursinho, mas considerou como uma tentativa de mudar a situação de desvantagem de estudantes de escolas públicas e como uma primeira experiência que trouxe vantagens quando ingressou no Einstein.

O segundo e o terceiro perfil serão apresentados de forma articulada, que são os professores Miguel e João. João tem 24 anos, está no Einstein há quase dois anos e ministra a disciplina de geografia. Assim como Estela, migrou para Florianópolis após a aprovação no vestibular, antes disso, morava em uma cidade do interior de Santa Catarina. Seus pais concluíram o ensino médio e ambos trabalhavam em um sistema de cooperativa, sua mãe em funções administrativas e seu pai como bancário. Não relatou na entrevista sobre ser o primeiro do seu grupo familiar a ingressar na universidade, contudo, informou que a escolarização básica de sua mãe foi integralmente em escolas públicas, ao passo que seu pai, estudou dois anos do ensino médio em uma escola particular.

Miguel tem 23 anos, e branco e assim como João, participa do Einstein há quase dois anos e ministra aulas de geografia. O ingresso no ensino superior já estava presente na formação de seus pais – sua mãe é pós doutora em ciências da linguagem e seu pai é graduado em engenharia química, em direito e fez uma pós-graduação em direito ambiental. No momento da entrevista o pai de Miguel trabalhava como advogado, e sua mãe como professora universitária do setor privado. Sobre os avós contou que cursaram poucas séries do ensino fundamental e exerciam atividades de costureiras, agricultor e caminhoneiro.

Tanto João quanto Miguel fizeram toda a escolarização básica em escolas particulares. Antes de ser professora universitária a mãe de Miguel dava aulas em escolas particulares de ensino básico o que garantia um desconto nas suas mensalidades para Miguel. Contou que na infância estudava em uma cidade e morava em outra, e isso resultou o que definiu como “*duas vidas*” – uma, na cidade de moradia que “*brincava na rua com os amigos. E a gente tinha um padrão de vida de classe média, não vivia esbanjando, mas vivia*

bem, então eu brincava com os meninos da rua e todos eles tinham um padrão de vida menor que o meu, sempre teve isso” e, a outra na cidade em que estudava, “[colégio] Energia, entendeu? Onde “todo mundo” só falava do seu vídeo game, e eu nunca tive vídeo game por que a minha mão nunca deixou eu ter um. O pessoal falava de Florianópolis que pra mim, Florianópolis era como ir pros Estados Unidos (risadas). Já quando eu ia no bairro era outra coisa, outra realidade”.

No caso de João, seus pais queriam investir na escolarização dos três filhos, matriculando todos na mesma escola, em que João estudou da primeira série do ensino fundamental ao terceiro ano do ensino médio, segundo ele, a escolha da escola foi “*por motivos de comodidade, uma escola particular, católica e a condição financeira dos meus pais foi só progredindo nesse tempo. Uma condição social bem... seria uma classe média, uma classe B pelo padrão hoje que é dado pelo governo brasileiro*”.

Ambos atribuem a escolha do curso de graduação a influencia familiar. As duas famílias investiam não só em escolas, mas livros e discussões familiares sobre o ensino superior, como é possível perceber no trecho da transcrição da entrevista de João.

Eu acabei fazendo pra geografia porque sempre gostei muito de geografia e meu pai de deu um atlas quando eu tinha seis anos e ele está na minha cabeceira até hoje, é um atlas de 2000. Ai eu olhava os períodos geológicos e achava irado a história da terra, os países e isso acabou ficando na minha cabeça.

Miguel relatou uma experiência semelhante:

Eu desde criança gosto de Geografia, desde que minha mãe de meu um atlas quando eu tinha cinco anos, gostei daquilo. Ai meus pais se separaram e eu ia pra casa da minha vó no sítio, minha prima tinha cinco anos a mais que eu, tinha sete e ela tinha doze e a gente brincava de quem gravava mais as capitais dos países. Quando eu vi eu gravei todos que eram 195 países e ela também, mas ela foi esquecendo. [...]. Participei de uma olimpíada nacional na primeira série, a National Geographic que organizava a olimpíada do conhecimento, que era pessoas de sétima, oitava e primeira série. Teve uma primeira etapa de 470 mil do Brasil inteiro, tinha várias etapas e na última ficava apenas 20 dos 470 mil e eu fiquei entre os 20 do Brasil.

Nenhum dos dois professores ingressaram em cursinhos pré-vestibulares, inclusive, João contou que a nota de corte do curso geografia não era alta no momento em que fez vestibular e que não empenhou grandes esforços por conta de ter feito o que avaliou como um bom ensino médio. Ambos fizeram vestibulares pra outras universidades e João contou que

como queria morar em Florianópolis, e seus pais já esperavam isso, só prestou o vestibular da UFSC e UDESC.

A inserção no mercado de trabalho durante a formação básica foi relatada somente por João, que trabalhou como auxiliar do escritório de seu pai com uma carga horário de 20h semanais. Durante a graduação fez estágios relacionados ao curso e trabalhou no IBGE como recenseador e depois de formado como coordenador de pesquisas do censo agrário. Miguel, contou que nunca trabalhou, que sua vida “*era bem de jovem classe média mesmo*”. Sobre o Einstein, contou que conheceu por meio de um amigo que participou da organização do Cursinho por dois anos. Disse que nos quase dois anos que participava da iniciativa percebeu que ela mudou em alguns aspectos. Na sua interpretação, em certo momento, o Einstein tinha o objetivo somente de desenvolvimento pessoal, o que dava a entender que as duas turmas de alunos “*eram só um laboratório pra isso*”, e citou como exemplos para deixar mais evidente essa sua interpretação, a transposição dos nomes do meio empresarial para o curso, como *case* e *coach*. Entretanto, no momento da pesquisa, contou isso já teria mudado bastante e o cursinho estava ganhando um caráter mais pedagógico. Miguel, assim como João, chegou ao cursinho por meio de um conhecido e não precisou fazer o processo seletivo em razão da falta de um professor de geografia no momento. Assim como João, falou de algumas mudanças no cursinho desde o início de sua participação. No começo, via parte do cursinho como “*o pessoal empreendedor da engenharia*” e isso foi mudando aos poucos por uma participação mais efetiva dos professores, que são “*aqueles que estão com a mão na massa diariamente*”.

João compreende a existência de cursinhos pré-vestibulares populares como uma anomalia que só “*existe pelo motivo do ensino público ser deficitário*”, deste modo, iniciativas como o Einstein são “*uma tentativa de reduzir o gap entre a escola pública e a privada no ensino básico*”. Miguel relatou que no momento o Einstein é “*o que dá mais prazer na vida*”, pois, “*finalmente eu poderia levar esse conhecimento que eu adquiri para outras pessoas*” e, ao mesmo tempo, diz ser crítico “*da visão messiânica [dos professores em geral] de levar a luz aos alunos e que não é essa a proposta*” do cursinho.

Como demonstrei na descrição do perfil geral dos professores, a maioria deles são graduandos dos cursos de engenharia. Esse foi um dos pontos abordados por João no decorrer da entrevista, que afirmou que esse fato decorre de uma dificuldade do Einstein se inserir através de divulgação sobre a iniciativa em cursos das áreas ciências humanas.

[...] tem a ver com o fato do cursinho ser do gente do CTC, tem gente olha o cursinho como empreendedorismo social e conseqüentemente não quer fazer parte. tem várias problemáticas aí. O fato de pessoas da educação não irem pra lá, isso é uma coisa que a gente tenta

repassar e conversar com o pessoal daqui [das humanas] pra mudar essa cabeça, mas é difícil. Quem tem um pouco desse sentimento entra mais no Gauss, por exemplo, porque é vinculado com a UFSC, ao PET da matemática, o PET está mais presente como um PET de esquerda. Não sei bem se o PET ainda é de esquerda, mas o CA da matemática está presente nas discussões e tal. Então eu acho que o pessoal do CFH está um pouco mais presente no Gauss e também por ser da matemática porque é oficial, está atrelada a um curso de graduação. E uma ONG mesmo que não está atrelada à universidade e que é muito forte no CTC, porque foi gente do CTC que fundou e a divulgação lá é feita com um pouco mais de força, mas é uma coisa que o pessoal fala que quer ter gente da psicologia, pedagogia, a organização quer ter e vai ter processo seletivo no meio do ano e vão vir em peso aqui no CED pra tentar chamar.

CAPÍTULO V – UMA ANÁLISE A PARTIR DA TEORIA DE PIERRE BOURDIEU.

A análise do material coletado durante o tempo da pesquisa, por meio das observações etnográficas em diferentes momentos e espaços que envolviam os dos dois cursinhos pré-vestibulares populares e das entrevistas concedidas por sete professores e dois coordenadores, permitiram traçar algumas regularidades nas trajetórias dos professores dos dois grupos pesquisados, que as suas aproximações com cada uma das iniciativas. Conforme Bourdieu, essa possibilidade do pesquisador construir traços gerais sobre nossos objetos:

Trata-se de interrogar *sistematicamente* um objeto o caso particular, constituído de caso particular do possível, como diz Bachelard, para retirar dele as propriedades gerais ou invariantes que só se denunciam mediante uma interrogação assim conduzida. [...]. É ele que permite mergulharmos completamente na particularidade do caso estudado sem que nela nos afoguemos, como faz a idiografia empirista e realizar a intensão de generalização, que é própria da ciência não pela aplicação de grandes construções formais e vazias, mas por essa maneira particular de pensar o caso particular que consiste em pensá-lo verdadeiramente como tal. Esse modo de pensamento realiza-se de maneira perfeitamente lógica, pelo recurso ao *método comparativo*, que permite pensar relacionalmente um caso particular, constituído como um caso particular do possível [...]. (2009, p. 32-33).

Ou seja, isso quer dizer que pesquisar professores de dois cursinhos pré-vestibulares populares da cidade de Florianópolis, propicia aos pesquisadores a aproximação deste caso aqui estudado, de outros casos, ainda possíveis de serem estudados. Principalmente, estabelecendo relações e comparações entre as particularidades de cada estudo podendo, deste modo, confirmar aproximações entre os resultados ou encontrar características diferenciadoras entre eles. A partir de um conjunto de estudos poderá se estabelecer particularidades do objeto pesquisado, encontrando características invariantes, como fez Zago (2008), que definiu as características centrais dos cursinhos populares, e, deste modo, compreender o que é uma generalidade do objeto e estabelecer o rompimento com o senso comum.

[...] com representações partilhadas por todos, quer se trata dos simples lugares-comuns da existência vulgar, quer se trate das representações oficiais, frequentemente inscritas nas instituições, logo, ao mesmo tempo, na objetividade das organizações sociais e nos cérebros. O pré-construído está em toda parte. O sociólogo está literalmente cercado por ele, como está qualquer outra pessoa. [...] Ora, isso contribui para lhes conferir uma evidência – a que resulta entre a coincidência entre as estruturas objetivas e as estruturas subjetivas – que as põe a coberto de serem postas em causa (BOURDIEU, 2009, p. 34).

Grosso modo, sem um estudo sistematicamente construído, poderíamos afirmar que os professores dos cursinhos populares são sujeitos que possuem trajetórias idênticas ao corpo discente do cursinho, ou, que suas trajetórias percorreram caminhos absolutamente diferentes e que, deste modo, seus envolvimento nas iniciativas ocorre por conta de ações de inspiração altruístas. Entretanto, com o estudo orientado pelo aporte teórico, pelas descrições dos espaços, dos questionários e das entrevistas, as conclusões se mostraram muito distintas.

Neste sentido, a partir da teoria das práticas sociais, de Pierre Bourdieu, é possível observar que os condicionantes de trajetórias dos agentes se convertem em perspectivas de ação no mundo social, organizando homologias que atraem agentes de *habitus* semelhantes para os mesmos espaços. – justamente o que foi encontrado nos dois cursinhos pesquisados. Entende-se aqui como condicionante de trajetória dos professores, as instituições escolares e as relações com a escola, assim como, a relação que suas famílias tinham com a escolarização. Também, suas relações com o mercado de trabalho e com as instituições de ensino superior, não apenas com relação ao ingresso, mas as formas que experienciaram seus cursos de ensino superior. Em relação à noção de *habitus*, para Bourdieu, é um mecanismo analítico que busca recuperar a dimensão tanto social como simbólica dos fenômenos sociais, na tentativa da construção de uma teoria apropriada para solucionar o clássico problema da sociologia – as antinomias entre as estruturas e a ação, a dimensão subjetiva e objetiva ou o social e o simbólico. Deste modo, Bourdieu adensa esse debate propondo:

[...] o conhecimento que podemos chamar de praxiológico [que] tem como objeto não somente o sistema das relações objetivas que o modo de conhecimento objetivista constrói, mas também as relações dialéticas entre essas estruturas e as *disposições* estruturadas, nas quais elas se atualizam e que tentem a reproduzi-las, isto é, o duplo processo da interiorização da exterioridade e da exteriorização da interioridade: este conhecimento propõe uma ruptura com o conhecimento objetivista quer dizer, um questionamento das condições de possibilidade e, por aí, dos limites do ponto de vista objetivo e objetivante que apreende as práticas de fora, enquanto fato acabado, em lugar de construir seu princípio gerador situando-se no próprio movimento de sua efetivação (BOURDIEU, 1983, p. 47).

A superação dessas dicotomias é feita por Bourdieu por meio da noção de *habitus*, com a finalidade de que os fenômenos sociais sejam analisados a partir das práticas e representações pré-conscientes e intuitivas dos agentes, nos diferentes *campos* que formam o espaço social – que é um espaço se apresenta como um espaço virtual teórico, conflituoso e organizado a partir das disputas entre os agentes e de suas diferenças sociais. Melhor dizendo, é no espaço social que os agentes se distribuem em suas posições sociais, que é determinada a partir da distribuição e do volume dos diferentes tipos de capitais, construindo, portanto, as

disposições – denominadas como *habitus* – e que resulta em tomada de posições – a maneira de agir no mundo social – que, nada mais é, que as práticas culturais exercidas pelos agentes, em termos bourdieusianos, “as escolhas que os agentes fazem nos domínios mais diferentes da prática” (BOURDIEU, 2008, p. 18).

A noção de *habitus*, que é central para a análise desta pesquisa, foi recuperada por Bourdieu (1989, p. 61) da filosofia antiga, partindo de uma noção aristotélica de *héxis*, com o objetivo de “por em evidência as capacidades, criadoras, ativas, inventivas do *habitus* e do agente (que a palavra hábito não diz)”. Partindo disso, o conceito de *habitus* é definido:

[...] como sistema das disposições socialmente constituídas que, enquanto estruturas estruturantes, constituem o princípio gerador e unificador do conjunto das práticas e das ideologias características de um grupo de agentes (BOURDIEU, 2007, p. 191).

Qualquer esboço com tentativa de explicações da noção de *habitus* é nulo sem adentar aos conceitos de capitais que foram igualmente elaborados pelo autor. Precisamente é a partir de tais conceitos que há a possibilidade de explicar que as estratificações do espaço social são originárias da relação entre os diferentes tipos e, principalmente, da distribuição desigual dos capitais: o econômico, o social e do cultural, que geram juntos formam “princípios de diferenciação” dos agentes sociais (BOURDIEU, 2008, p. 19).

O *capital econômico* consiste nos diferentes fatores de produção (indústrias, posse de terras, etc.), como em um conjunto de bens econômicos (dinheiro) que é acumulado e reinvestido por meio de estratégias econômicas. Para Bourdieu, o *capital econômico* é aquele que se sobressai frente aos outros capitais devido a sua possibilidade de reconversão. O *capital cultural* foi pensado a partir da necessidade de explicar a desigualdade no desempenho escolar de estudantes de diferentes classes sociais na França. Até o momento, a visão economicista que adentrada às questões educacionais ignoravam que o sucesso escolar dependia mais do “capital cultural previamente investido pela família e que rendimento econômico e social do certificado escolar depende do capital social – também herdado – que pode ser colocado a seu serviço” (BOURDIEU, 2010, p. 74). Esse capital pode manifestar-se em três estados: o incorporado, o institucionalizado e o objetivado. O primeiro é referente às disposições duráveis do organismo, sendo os principais fatores a constituição do gosto, o domínio em nível do comportamento, da norma culta da língua e das informações sobre o sistema escolar. Esse estado do capital cultural exige, sobretudo, um constante trabalho de inculcação exercido pela família e escola, o que exige além de tudo, o investimento de tempo. No estado objetivado, o *capital cultural* aparece sob a forma de bens culturais, como livros,

pinturas, esculturas e, tem-se nesse estado do capital a necessidade de apropriação simbólica dos livros, por exemplo. Isto é, não basta tê-los, a posse, por si só, é alcançada por meio do *capital econômico*, é necessário garantir a apropriação desses por meio de códigos que possibilitam decifrá-los. Nos termos de Bourdieu, “para possuir máquinas, basta ter capital econômico; para se aproveitar delas e utilizá-las de acordo com sua destinação específica (definida pelo capital científico e tecnológico que se encontra incorporado nelas) é preciso dispor, pessoalmente de capital incorporado (BOURDIEU, 2010, p. 77). O *capital cultural* em estado institucionalizado se materializa por meio de diplomas oferecidos por instituições reconhecidas. Para Bourdieu (2010 p. 78)

[...] sob a forma de diploma é um dos modos de neutralizar certas propriedades devido ao fato de que, estando incorporado, ele tem os mesmos limites biológicos de seu suporte. Com o diploma, essa certidão de competência cultural que confere ao seu portador um valor convencional, constante e juridicamente garantido no que diz respeito à cultura, a alquimia social produz uma forma de capital cultural que tem uma autonomia relativa em relação ao seu portador e, até mesmo em relação ao capital cultural que ele possui, efetivamente, em um dado momento histórico.

Por fim, o *capital social*, corresponde às redes de relações mobilizadas por um agente, que não são naturais e sim um produto que é cultivado para produzir relações duráveis e favoráveis aos agentes. Segundo Bourdieu,

O capital social é um conjunto de recursos atuais ou potenciais que estão ligados à posse de uma rede durável de relações, mais ou menos institucionalizadas de interconhecimento e de inter-reconhecimento ou, em outros termos, à vinculação a um grupo como conjunto de agentes que não somente são dotados de propriedades comuns (passíveis de serem percebidas pelo observador, pelos outros ou por eles mesmos), mas também são unidos por ligações permanentes e úteis (BOURDIEU, 2010, p. 67).

O *capital social* é interdependente dos outros capitais, já que as redes de relações são construídas a partir dos capitais econômicos e culturais. Os agentes mobilizam-se para ocasiões, lugares e práticas que buscam reunir indivíduos que possuam aspectos pertinentes à manutenção daquele grupo social.

É por meio da combinação determinada pelo volume e estrutura dos diversos tipos de *capitais* apresentados que se constitui o *habitus* durante as trajetórias sociais, sendo, deste modo, decisivo para indicar a posição de um agente no espaço social. Contudo, em decorrência dos inúmeros arranjos possíveis entre os *capitais* dos agentes como, por exemplo, alto *capital cultural* e baixo *capital econômico* ou baixo *capital cultural* e alto econômico, Bourdieu não considera que tais combinações definam a classe de um agente, sem a

possibilidade de variação, compreendendo cada prática ou consumo “em si mesma e por si mesma, independente do universo das práticas intercambiáveis e concebe a correspondência entre as posições sociais (ou de classes vistas como conjuntos substanciais) os gostos e as práticas como uma relação mecânica” (BOURDIEU, 2008, p. 16). Em oposição a isso considera que o “real é relacional” (2008), e que “só existem em relação a outras propriedades”.

[..] conjunto de posições distintas e coexistentes, exteriores umas as outras, definidas umas em relação as outras por sua exterioridade mútua, por relações de proximidade, de vizinhança ou de distanciamento e, também, por relações de ordem, como acima, abaixo e entre; por exemplo, várias características dos membros da pequena burguesia podem ser deduzidas do fato que eles ocupam uma posição intermediária entre duas posições extremas, sem serem objetivamente identificáveis e subjetivamente identificados com um ou como outra (BOURDIEU, 2008, p.18-19).

Diante disso, para a posição intermediária dos agentes no espaço social é considerado por Bourdieu como uma “classe de *habitus* (ou de gostos)”. A proximidade entre os agentes no interior do espaço social (a mesma posição) implica, na verdade, em uma aproximação entre agentes possuidores das mesmas disposições (*habitus*), gostos, escolhas e semelhanças nas tomadas de posição. Isso demonstra a impossibilidade de afirmar que todos os agentes atuantes nos cursinhos estão posicionados na mesma classe social. Possivelmente, o uso exclusivo dos questionários ocasionaria em uma conclusão ilegítima sobre a posição social dos pesquisados, em razão da finalidade de agrupamento dos sujeitos em grandes categorias analíticas. A mesma conclusão ilegítima poderia ser alcançada se os perfis dos professores não fossem descritos, expondo as particularidades de cada caso. Deste modo, mesmo que dois ou mais perfis foram apresentados de maneira agrupada por representarem uma síntese, com a descrição detalhada das trajetórias dos agentes ficou evidente as suas diferenças.

Voltando ao conceito de *habitus*, contrariando as críticas que o *habitus* é um conceito estruturalista que, por vezes, imobiliza as ações dos agentes sociais, Bourdieu defende que o *habitus* de uma classe poderá passar por alterações durante a trajetória de um agente, do mesmo modo, que existe a possibilidade apenas de sua manutenção. Isso por considerar que a noção de *habitus* é sustentada pelas características objetivas, isto é, as condições materiais de existência de uma condição de classe social que são aprendidas, incorporadas e exteriorizadas pelos agentes sem a perfeita racionalização ou previsão desse processo. Ao longo de sua carreira acadêmica, inclusive, Bourdieu refinou o conceito de *habitus*, afirmando na obra *Meditações Pascalianas* (2001) que:

Uma das funções principais da noção de habitus consiste em descartar dois erros complementares cujo o princípio é a visão escolástica: de um lado, o mecanicismo, segundo o qual a ação constitui o efeito mecânico da coerção de causas externas; de outro, o finalismo, segundo o qual, sobretudo por conta da teoria da ação racional, o agente atua de livre maneira, consciente e, como dizem alguns utilitaristas, *with full understanding*, sendo a ação um produto de cálculo de chances e ganhos (BOURDIEU, 2001, p. 169)

À vista da discussão que considera as trajetórias dos agentes como geradoras de uma *habitus*, a partir da análise dos questionários aplicados aos professores que tinha o objetivo de traçar um perfil mais geral acerca das suas trajetórias sociais e educacionais, é possível observar que o grupo docente do Projeto de Educação Comunitária Integrar possui uma origem social e educacional mais heterogênea. Isto é, ao mesmo tempo em que os números indicam professores com uma socialização familiar voltada para a escolarização relativamente privilegiada, ilustrado pela escolarização básica na rede privada, assim como, como o ingresso em cursinhos privados e pais com alta escolarização como foi possível observar nas entrevistas de Elena e Pietro.

Os relatos de ambos apresentam características que é possível afirmar que em suas trajetórias escolares e acadêmicas houve, como efeito, a confluência dos *capitais econômico, cultural e social*. Conforme aponta Bourdieu “cada família transmite aos seus filhos, mais por vias indiretas que diretas, um certo capital cultural, e um certo ethos, de sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados que contribui para definir, entre coisas, as atividades face ao capital e a instituição escolar” (BOURDIEU, 2010, p. 41-42). Isso ficou evidente, inclusive, quando Pietro considerou a escolha do seu curso de graduação como uma “escolha natural”, tendo em vista, os investimentos direcionados em sua escolarização para a “escolha” de uma carreira profissional de alto reconhecimento social e econômico – ele, assim como seus pais, não esperavam uma escolha diferente. Para Bourdieu (2010, p.47) “de maneira geral existe concordância plena entre a vontade das famílias e as orientações tomadas”, as vontades e devem ser entendidas apenas em sentido metafórico, visto que, ainda que de maneira implícita, havia um condicionamento da escolha de Pietro pelas práticas familiares. E o teórico completa que “as mesmas condições objetivas que definem as atitudes dos pais e dominam as escolhas importantes da carreira escolar regem também a atitude das crianças diante dessas mesmas escolhas e, conseqüente, toda a sua atitude em relação à escola” (p. 48). Isto é, as condições objetivas da existência faziam com que Pietro não questionasse as suas chances em relação ao ingresso na universidade.

Elena, igualmente, atribuiu a escolha de seu curso à relação antecipada, ainda durante a infância, com a leitura frequente, a música e literatura no interior do grupo familiar. Neste caso, inclusive, ficou mais evidente a presença de capital cultural no grupo familiar e que foi transmitido à Elena, Bourdieu ressalta, inclusive, que são as formas implícitas de transmissão de capital é que surtem os maiores efeitos. Ou seja, a transmissão desse tipo específico de capital é menos intensa se ocorrer de maneira mecânica, ao passo que, quando adquirida com naturalidade tende a potencializar-se. Podem ser citadas aqui, as leituras indicadas pela que Elena especificou durante a entrevista, afirmando que houve uma complexificação gradual e de acordo com o seu crescimento. Sobre a acumulação do capital cultural, Bourdieu alerta que “condição da acumulação rápida e fácil de toda a espécie de capital cultural útil – só começa desde a origem, sem atraso, sem perda de tempo, pelas famílias dotadas de um forte capital cultural; neste caso, o tempo de acumulação engloba a totalidade do tempo de socialização” (BOURDIEU, 2010, p. 76).

Estes dois casos, exemplos de agentes posicionados em frações de classe, possuidoras de mecanismos econômicos, apresentam-se como mais aptas a investimentos em estratégias em que são beneficiados cultural e economicamente e, conseqüentemente, a ampliação dos horizontes dos possíveis. A previsão e o pensamento prospectivo sobre o futuro que inclui tanto o planejamento escolar quanto a preparação para o ingresso ao mercado de trabalho configuram-se como um aprendizado, isto é, um *habitus* incorporado pela herança familiar.

Foi possível encontrar professores em uma situação oposta. Isto é, o questionário apontou que parte dos professores contava com uma trajetória em condições de menor privilégio – isto é, estudantes de escolas públicas com uma escolarização não linear, pais com uma reduzida escolaridade, moradores de bairros periféricos, ausência de moradia própria e forçada à condição de estudante-trabalhador, por vezes, ainda na durante a escolarização básica – estes casos, então, elucidados nas entrevistas de Rafaela e Henrique. Estes professores estão posicionados em frações de classes menos favorecidas que se encontram presas às resoluções mais imediatas da vida cotidiana, das necessidades ligadas à sobrevivência, da subordinação a trabalhos precários e que pouco garantem estabilidade econômica e pela inquietude de um futuro incerto e de uma espécie de estar consciente da “realidade” e das condições em que vivem que impedem o planejamento de suas ações. É possível a condições desses dois agentes na seguinte citação:

A situação limite dos subproletários, cuja total impotência condena a alternância entre o onirismo e a demissão, torna visível um dos aspectos de

relação entre o poder atual e as disposições: as práticas sem economia e estratégia desses homens sem futuro e, em particular, o abandono fatalista à fecundidade natural, testemunham que, aquém de um certo patamar, não é possível constituir a própria disposição estratégica que implica a referência prática a um futuro, por vezes muito distante, como se ambição efetiva de dominar o mundo fosse, inconscientemente, proporcional ao poder efetivo de dominá-lo (BOURDIEU, 2010, p. 89)

Estes dois entrevistados, diante da ausência de condições econômicas familiares que garantissem o planejamento e o investimento nas disposições escolares ainda durante a infância, que ocasionariam no ingresso no ensino superior sem maiores entraves ou adaptações, como foi percebido. Para Bourdieu:

[...] uma vez que os agentes não são produto das condições econômicas às quais devem adaptar-se, mostra com toda a evidência que a adaptação às exigências da economia é o efeito tanto de uma conversão da consciência quanto de uma adaptação mecânica às restrições da necessidade econômica: a invenção pressuposta por ela não é acessível senão àqueles que detêm um mínimo de capital econômico e cultural, isto é, um mínimo de poder sobre os mecanismos que devem estar sobre o seu controle. (BOURDIEU, 2010, p. 88)

A relação com o trabalho, inclusive, coloca em evidência que, para as classes populares, a ausência de capital econômico e cultural, faz dessa necessidade uma virtude. A relação virtuosa com o trabalho é explícita na fala na entrevista de Henrique que justificou a sua inserção no mercado de trabalho antes do término do ensino fundamental com a vontade de trabalhar, afirmando que *“coloquei na cabeça que queria trabalhar”* e que *“pra chegar [no local de trabalho] era mais ou menos um 35/40 minutos de bicicleta e eu começava às 7h da manhã e a minha mãe nunca me chamou pra acordar um dia”*. Henrique organizou o seu discurso com o objetivo de evidenciar todo o seu esforço e responsabilidade com o trabalho ainda na infância e adolescência e, depois, quando afirmou que foi em busca de *“um trabalho de adulto”*. Igualmente, fez questão de ressaltar detalhadamente a conquista do ingresso no ensino superior, permeada de dificuldades, foi lograda com muito esforço, inclusive de seus pais que, segundo seu relato, sempre estiveram dispostos a auxiliarem no que fosse preciso para que Henrique pudesse estudar. A ajuda também veio de familiares que, repassando informações importantes sobre o acesso à uma bolsa de estudo, aproximou Henrique do ingresso ao ensino superior, ainda que não fosse no curso que era a sua primeira opção. Bourdieu (2010)

As relações de família e de amizade que podem ser [...] uma garantia contra a infelicidade e calamidade, contra a solidão e a miséria, uma rede de amparos e proteções da qual será possível obter, conforme a necessidade, uma ajuda, um empréstimo ou um emprego. Elas não são ainda o que, fora

desse contexto, se denomina como “relações”, isto é, um capital social indispensável à obtenção do melhor rendimento do capital econômico e cultural. São apenas entraves que, custe o que custar, deverão de ser destruídos porque a gratidão, a ajuda mútua, a solidariedade e as satisfações materiais e simbólicas que elas proporcionam, a curto ou longo prazo, fazem parte dos luxos simbólicos (BOURDIEU, 2010, p. 107).

A entrevista de Rafaela seguiu neste mesmo sentido, quando na adolescência trabalhou em troca do pagamento de seus estudos, e, após o ingresso no ensino superior exerceu diversas atividades precarizadas para que fosse possível manter-se estudando. Mais uma vez, o trabalho como exemplo da moral do esforço e da persistência em relação aos estudos, deixando nítido quando contou sobre o desejo do ingresso na UFSC, quando passava pela universidade a caminho do trabalho: “*um dia eu estou aí dentro*”, entretanto, os entraves causados pela vida cotidiana e da resolução dos problemas de ordem da existência, sempre pareciam falar mais alto. Para Bourdieu (2010):

[...] as disposições em relação ao futuro (cujas disposições econômicas são uma dimensão popular) dependem do futuro objetivo do patrimônio – que, por sua vez, depende das estratégias de investimento das gerações anteriores – isto é, da posição atual e potencial do agente ou do grupo de agentes considerado na estrutura da distribuição de capital (econômico, cultural e social) entendido como poder sobre os instrumentos de produção e reprodução (BOURDIEU, 2010, p. 93).

O desfecho de Rafaela e Henrique é a passagem pelo ensino superior, entretanto, foi alcançado de modo diminuto se comparado à passagem das classes superiores pela universidade, por conta do ajustamento da escolha do curso de ensino superior às possibilidades objetivas de aprovação – Henrique ambicionava o ingresso no curso de medicina na UFSC, após a reprovação no primeiro vestibular, inscreveu-se em no curso de direito em uma instituição privada e, por fim, graduou-se em bacharelado em biologia em uma universidade particular e na condição de aluno bolsista. Rafaela prestou o vestibular por quatro vezes – para segurança no trabalho, psicologia e duas vezes para ciências sociais, na última, alcançado a aprovação. Ela própria relata que a alta concorrência para o ingresso no curso de Psicologia foi uma condição importante para a sua reordenação na escolha de cursos – o de ciências sociais, um clássico exemplo da baixa seletividade acadêmica, social e econômica. Nos dois casos, para alcançar a primeira opção de carreira no ensino superior “á preciso que a pressão da necessidade econômica se abrande” (BOURDIEU, 1977, p. 77) e ainda, resumindo a adaptação do sonho de ingresso ao ensino superior de acordo com as possibilidades existentes o teórico afirma que:

[...] as aspirações tendem a se tornar mais realista, mais estritamente medidas às possibilidades reais, à medida que essas últimas se elevam. É assim que a variação entre o rendimento estimado necessário e o rendimento atual diminuiu à medida que o rendimento aumenta, o que significa que a distancia entre o nível de aspirações e o nível da realidade, entre as necessidades e os meios, tendem a decrescer à medida que os rendimentos aumentam (BOURDIEU, 1977, p. 78)

Estes dois casos constituem-se como um preciso exemplo do *habitus* operando a partir da antecipação intuitiva dos cursos possíveis de ação e de seus resultados. Com efeito, o que veio a calhar, foi o ajuste das aspirações subjetivas às possibilidades objetivas. Isto é, os agentes ambicionam e organizam as práticas daquilo que está objetivamente ao seu alcance, de acordo com a sua condição de classe que são compatíveis com as condições materiais.

No campo educacional, são visíveis que projeções conscientemente elaboradas são características de um *habitus* de classes. As classes superiores logram, principalmente, de planejamentos e investimentos que permitem o prolongamento da escolarização e, conseqüentemente, o adiamento do ingresso no mercado de trabalho, como no caso de Pietro, ou diante de uma relação que aparentou conter menor dependência com o trabalho, como o caso de Elena e Leandro, que analisarei mais adiante. M. J. B. Viana (2010) em seu estudo “*Longevidade escolar em famílias de camadas populares: algumas condições de possibilidade*” aponta a inexistência de um projeto de escolarização em longo prazo, entre as famílias estudadas. O alongamento escolar atípico nas famílias populares é resultado de uma construção progressiva, aos poucos, “um passo por vez”, sem grandes saltos ou aspirações. A autora afirma que:

O processo de escolarização de nossos interrogados não se mostrou uma dimensão de intencionalidade, mas, ao contrário, acusou a marca de uma significativa imprevisibilidade em função da importância que assumiram, por um lado, as oportunidades advindas de universos exteriores ao familiar e, por outro, os êxitos escolares parciais, sobretudo os que se deram na escola primária (VIANA, 2010, p. 51).

O grupo de professores do Projeto de Educação Comunitária Integrar pode ser identificado, segundo o questionário, como um corpo docente majoritariamente oriundo de carreiras da licenciatura (ou licenciatura e bacharelado juntos), – dos cinco professores entrevistados, quatro deles (Elena, Rafaela, Henrique e Carlos), são licenciados. O grupo de professores originário, sobretudo, das humanidades e da educação, carreiras nas quais a atmosfera política e militante da socialização acadêmica é comumente maior do que cursos mais fortemente orientados ao mercado de trabalho. O engajamento político foi apontado nos

questionários pelo grupo de professores, através da participação em partidos políticos e movimentos sociais, sobretudo, identificados à esquerda sob o espectro político e ideológico (movimento negro, movimento feminista). Rafaela, inclusive, demonstrou detalhadamente o seu intenso envolvimento político que iniciou após o seu ingresso no Projeto Integrar, ainda como aluna na iniciativa, intensificando, com o seu ingresso na universidade e ocupando a posição de uma referência no Integrar por conta, justamente do seu envolvimento com os movimentos sociais.

Como já aponte, os condicionantes sociais recorrentes nas trajetórias sociais e educacionais dos professores do Integrar, fazem incorporar perspectivas e formas de agir no mundo social – *habitus* – que organiza homologias e atrai estes professores para uma iniciativa de caráter político e militante na perspectiva da educação popular. Os professores compreendem o projeto duplamente: como uma iniciativa educacional e espaço de militância, visando conscientização crítica dos educandos e transformação profunda de estruturas sociais e econômicas, tomando como inspiração intelectuais engajados e/ou de origens periféricas – como Paulo Freire, Carolina de Jesus – e acionando um repertório cultural e político também reivindicado por movimentos e partidos de esquerda contemporâneos, frequentados por muitos membros do Integrar. De modo complementar, o repertório cultural e político da iniciativa é formado, entre outros elementos, pela horizontalidade nos processos decisórios, apelo à democracia direta e ao ‘assembleísmo’, respeito e sensibilidade aguda a pautas de identidades e minorias, luta pela expansão de direitos sociais buscando inclusão e igualdade, racionalidade crítica e emancipadora.

No que se trata do Einstein Vestibulares, a partir dos dados levantados pelos questionários, o grupo de professores mostrou ser formado por um perfil social com maior homogeneidade em relação ao Integrar quanto à raça/cor, civil, escolaridade dos pais, escolarização básica e média no setor privado e ensino superior público que compõe o perfil tradicional de universitários em carreiras seletivas de instituições públicas, evidenciando, inclusive, as condições típicas de estratos privilegiados do espaço social – representado por Leandro, João e Miguel que narram toda a sua trajetória escolar com experiências bem sucedidas e assim como no caso de Pietro, professor do Integrar, nunca duvidaram sobre o seu ingresso no ensino superior – Leandro, inclusive, no momento da entrevista se preparava para prestar o vestibular mais uma vez com a finalidade da mudança de curso, igualmente, uma engenharia.

A entrevista de Leandro é a que mais representa o que o perfil oficial do Einstein Vestibulares por sua narrativa demonstrar convergência entre os objetivos do

cursinho. Inclusive, pela linguagem utilizada demonstrando com eficiência a incorporação da “cultura Einstein”. Isso ocorreu, principalmente, pela sua posição de presidente ocupada no cursinho e pelas disposições que formadas para que assumisse a posição de liderança na iniciativa o que, por exemplo, não ocorreu com os entrevistados João, Miguel – que em certa medida apresentaram um discurso relativamente mais crítico em relação a algumas posições do cursinho, provavelmente em razão de suas formações acadêmicas – e Estela.

Assim como ocorreu com Henrique e Rafaela, que a inserção no mercado de trabalho para Leandro, apareceu associada à moral do esforço, entretanto, com ausência da necessidade de trabalhar, essa atividade foi considerada apenas como uma atitude virtuosa. Na entrevista, Leandro relatou que em seu trabalho temporário em uma oficina mecânica durante as férias de verão, seus colegas de trabalho não compreendiam as razões de ele estar lá, sendo que sua formação poderia propiciar outras oportunidades que julgavam superiores àquela. As práticas virtuosas também ficaram explícitas quando relatou a quantidade de atividades que exercia durante na adolescência, seja na escola ou na atividade esportiva que praticava profissionalmente.

As trajetórias de João e Miguel se mostraram extremamente próximas. Em razão da posição que ocupam no espaço social, ou seja, classes populares privilegiadas que alcançaram alguma ascensão social e econômica por meio dos estudos e já na geração dos seus pais. Deste modo, os filhos cresceram em espaços que a escolarização já estava presente e que não precisariam empenhar esforços individuais para o ingresso no ensino superior. Entretanto, a continuação da ascendência da classe somente poderá ocorrer por meio de profissões especializadas que decorrem da escolarização. Sobre as estratégias escolares dos pequenos burgueses, que chamaremos aqui das classes médias privilegiadas, Bourdieu afirma que:

[...] só revelam seu sentido e função ao serem recolocadas no sistema de estratégias de reprodução características de uma classe que não consegue realizar com sucesso o seu empreendimento de formação de capital senão sob a condição de restringir o seu consumo e concentrar todos os seus recursos em um pequeno número de descendente, encarregados de prolongar a trajetória ascendente do grupo (BOURDIEU, 2010, p. 104).

Ademais, para explicar a relação dessa classe com a escola, Bourdieu afirma que “a pequena burguesia, classe de transição, adere mais fortemente aos valores escolares, pois a escolha lhe oferece chances razoáveis de satisfazer a todas suas expectativas, confundindo os valores do êxito social com os do prestígio cultural” (BOURDIEU, 2010, p. 46).

As duas entrevistas evidenciavam que os investimentos escolares foram feitos não em razão da posição financeira confortável da família, mas por conta de que para essa classe,

na ausência de capital econômico, patrimônios, etc., a escolarização é a garantia mobilidade. Isso fica claro quando ambos relataram que a situação financeira não era de excessos ou abundâncias, entretanto, a carência também não fazia parte dos seus cotidianos. Igualmente, essa característica da trajetória fica evidente no relato de Miguel, quando afirmou que a sua infância ficou marcada por transitar entre dois mundos diferentes: a cidade e o bairro em que morava e a cidade e a escola em que estudava que, em oposição ao seu local de moradia, seu círculo de amizade era composto por outras crianças que transitavam por espaços que exigiam maior disposição financeira.

Em razão de o espaço social ser regido por regularidades e tendências e não por leis fixas ou relações de determinação causal absoluta – o caso de Estela é um perfeito exemplo de uma trajetória construída em condições de relativo desfavorecimento, considerando o baixo *capital cultural* e *econômico* de seus pais e as suas condições de escolarização na rede pública, contudo alcançando o “sucesso” escolar ao ingressar curso de graduação em medicina. A ausência de *capital econômico* na família ficou evidente quando Estela afirmou que para seus pais era importante que ela estudasse para evitar uma trajetória no mercado de trabalho que se aproximasse daquela que eles próprios tiveram – “*uma vida menos sofrida e que dependesse menos dos outros*”, segundo suas próprias palavras. Ao passo que, ao menos tempo que seus pais valorizavam os estudos, inexistia em seu cotidiano diálogos sobre a escola, ou mesmo, sobre a escolha do curso de graduação que ela resumiu como sendo todos de sua família “*muito práticos*” em relação a essas questões e que “*faziam o que tinha que ser feito*”. Esse posicionamento é um resultado das disposições econômicas que priva estes sujeitos de uma relação mais amigável com o futuro, ou seja, assim como nos casos de Henrique e Rafaela, as condições objetivas organizavam as disposições subjetivas. A necessidade de resolução dos problemas imediatos de ordem prática da vida que impediam as grandes reflexões sobre o futuro. Segundo Bourdieu (2010, p. 94), essas famílias não dispõem “de informações suficientemente e atualizadas para conhecer a tempo as “apostas” a serem feitas nem de um *capital econômico* suficientemente importante para suportar a espera incerta dos ganhos financeiros, nem tampouco de um *capital social* suficientemente grande para encontrar uma saída alternativa em casos de fracasso”. Como por exemplo, a espera de três anos para a aprovação no curso de medicina que fez com que Estela pensasse estar se enganando ao esperar por uma aprovação que não alcançava. Essa afirmação em sua entrevista corresponde ao que Bourdieu (2010, p. 47) denomina como a expressão da necessidade interiorizada e configura-se ao mesmo que dizer “isso não é para nós” é dizer “não temos meio para isso”.

O mundo social Estela se distancia relativamente das condições objetivas e subjetivas de seus pais, o que pode leva-la a não reproduzir inteiramente o *habitus* de classe da família, principalmente, pela sua inserção em um curso de alta seletividade acadêmica, econômica e social, ou mesmo, pelo distanciamento dos seus colegas de projeto que, pelo o que indicou o questionário aplicado, estão distribuídos em posições de melhores colocadas se comparados à Estela, em especial, pela alta escolaridade dos pais evitando, desta forma, maiores dificuldades dos filhos para o acesso à universidade. Estela considera sua participação no Einstein Vestibulares “*como um respiro*” ante a carga exigente de estudos demandada pelo seu curso e que, possivelmente, nem mesmo se reconhecendo entre os seus colegas de graduação. Isso ficou evidente quando afirmou que o Einstein foi um espaço que ela se sente bem e que passou a relativizar os problemas encontrados no curso de medicina. Deste modo, a sua aproximação com o Einstein Vestibulares parece ser impulsionada além da vontade de contribuir com aqueles estudantes que não possuem condições financeiras investimentos econômicos, como ressaltou em sua entrevista que “*pensava que fizeram por mim e eu poderia fazer por alguém também*” existia a identificação com a condição social dos alunos. Segundo ela, “*a realidade deles é bem parecida com a minha*”.

O grande distanciamento entre o Projeto de Educação Comunitária Integrar e o Einstein Vestibulares, trata-se da formação dos professores que atuam na iniciativa. No Einstein, o maior número de professores não possui formação em cursos de licenciaturas ou em educação, sendo oriundos, sobretudo, de carreiras em cursos ligados às engenharias – como já evidenciado anteriormente, carreiras mais seletivas no ingresso acadêmico e que são e mais diretamente associadas ao mercado de trabalho e não ao meio acadêmico ou à docência na educação básica. Previsivelmente, eles apresentam um trânsito prévio ou posterior à sua adesão ao Einstein no mundo corporativo ou em associações coletivas ligadas a práticas e objetivos identificados a esse universo corporativo.

Dessa maneira, segundo a sociologia bourdiesiana, novamente, esses condicionantes de trajetórias levam tais agentes a incorporar perspectivas e formas de agir no mundo social – através do *habitus* – que organizam homologias entre eles (redes de relações e contatos) que os atraem a uma iniciativa educacional pensada a partir de práticas, objetivos e repertório cultural ligado ao empreendedorismo social, à inovação empresarial e à organização corporativa. Os valores e práticas como a hierarquia organizativa, a divisão racionalizada da iniciativa em ‘departamentos’, o maior investimento de tempo e pessoal em processos seletivos para ingresso de professores e alunos na iniciativa, o cultivo e compartilhamento deliberado e sistemático de uma “cultura” inspirada nas empresas do ramo da tecnologia,

levam esses agentes a representar o cursinho, duplamente, como uma iniciativa educacional e como um espaço para desenvolvimento de capital humano (competências e habilidades valorizadas no mercado de trabalho). O que adianta uma socialização necessária para que colaboradores da iniciativa possam ter experiência no mundo corporativo, além de lhes prover com certas redes e contatos com esse mundo corporativo que assegura tanto o financiamento da iniciativa quanto o trânsito futuro de seus colaboradores para empresas em Florianópolis.

Tudo isso orienta o Einstein, como trabalho mostra, não ao caráter crítico, militante e político do Integrar, mas sim, conforme a linguagem do próprio Einstein, ao mundo do empreendedorismo social, em que os impactos (termo frequentemente utilizado pelos integrantes do cursinho) da iniciativa são projetados não em termos de criticidade e transformação de estruturas sociais e econômicas, mas sim em termos de supostas mudanças de ‘vidas’ e ‘histórias’ de indivíduos, como o Einstein afirma, a partir da inspiração em líderes empresariais, empresas inovadoras e outras iniciativas de empreendedorismo social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo apresentado nesta dissertação, que buscou se inserir no campo da sociologia da educação e visou à inserção no contexto das pesquisas que versam sobre os cursinhos pré-vestibulares populares de forma a contribuir ao trazer questões ainda não exploradas pelo conjunto de trabalho que foram apresentados na seção sobre as pesquisas com este mesmo tema.

A pesquisa buscou demonstrar a impossibilidade de discutir cursinhos populares sem adentrar a discussão sobre os vestibulares. Como foi exposto em uma das entrevistas, em razão “*de o ensino público ser deficitário*”, da ampliação do ensino superior ocorrer majoritariamente no setor privado em detrimento ao público e da ampliação desigual no interior dos cursos de graduação, o que resulta por parte das famílias dos estudantes altos investimentos na educação privada, seja em escolas ou em cursinhos. Os cursinhos populares, deste modo, buscam reduzir as desigualdades educacionais na tentativa de democratização de acesso ao ensino superior. As políticas de democratização de acesso, implementadas a partir do ano de 2003, fortaleceram as atividades das iniciativas populares, em razão almejarem o mesmo público alvo: egressos de escolas públicas, reduzidas possibilidades econômicas, negros, etc.

Ainda que os cursinhos populares possuam características gerais, o trabalho apresentou que há, entre eles, particulares originadas da forma de criação, gestão e dos objetivos do cursinho. Assim como os espaços se apresentam como diferentes, os professores e gestares das iniciativas possuem diferentes trajetórias sociais, escolares e acadêmicas que os atraem para iniciativas distintas.

Os dois casos de cursinhos populares estudados demonstram que ambos possuem um corpo docente relativamente privilegiado. Entretanto, em suas particularidades, enquanto o Projeto de Educação Comunitária Integrar apresenta um corpo discente composto por agentes de *habitus* relativamente aproximados, ocorrendo o mesmo com os integrantes do Einstein Vestibulares. Deste modo, estes agentes procuram e permanecem nesses espaços por conta das homologias formadas.

Referências Bibliográficas

ALMEIDA, Ana Maria F. A noção de capital cultural é útil para se pensar o Brasil? In: PAIXÃO, Lea Pinheiro; ZAGO, Nadir (Org.). Sociologia da educação: pesquisa e realidade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

_____, Ana Maria F. As escolas dos dirigentes paulistas: ensino médio, vestibular, desigualdade social. Belo Horizonte, Argvmentvm, 2009.

ANDIFES, Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e estudantis. Iv pesquisa do perfil socioeconômico e cultural dos estudantes de graduação das instituições federais de ensino superior brasileiras. 2016. Disponível em: >> http://www.andifes.org.br/wp-content/uploads/2017/11/Pesquisa-dePerfildosGraduanso-das-IFES_2014.pdf<<. Acesso em 01 de setembro de 2018.

BEUAD, Stéphane; WEBER, Florence. Guia para uma pesquisa de campo: produzir e analisar dados etnográficos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

BEUAD, Stéphane; WEBER, Florence. Guia para uma pesquisa de campo: produzir e analisar dados etnográficos. 2ª edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

BONALDI, Eduardo Vilar. Tentando chegar lá: as experiências sociais de jovens em um cursinho popular de São Paulo. 2015. Tese (Doutorado em Sociologia) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016. doi:<<https://10.11606/T.8.2016.tde-09052016-105247>>. Acesso em: 11 fev. 2019.

BOURDIEU, Pierre. **Esboço de uma teoria da prática – procedido de três estudos sobre etnologia cabila**. Oeiras: Celta, 2002.

_____, Pierre. **Razões Práticas: Sobre a Teoria da Ação**. 9º ed. Papirus editora, 2008.

_____, Pierre. **A miséria do mundo**. São Paulo: Vozes, 2003.

_____, Pierre. **A distinção: crítica social do julgamento**. São Paulo: Edusp; Porto Alegre, RS: Zouk, 2007.

_____, Pierre. **A economia das trocas linguísticas: o que falar quer dizer**. Prefácio Sergio Miceli, 2. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

_____, Pierre. **O poder simbólico**. 12. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2009.

_____, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **Os Herdeiros: os estudantes e a cultura**. Trad. Ione Ribeiro Valle e Nilton Valle. Florianópolis: Editora da UFSC, 2011.

_____, Pierre. **Meditações Pascalianas**. Tradução de Sérgio Miceli. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

_____, Pierre. **O desencantamento do mundo: estruturas econômicas e estruturas temporais**. Tradução: Silvia Mazza; Revisão: Plínio Martins Filho e Vera Lúcia

Bolognani. São Paulo: Perspectiva, 1977.

BRASIL, Ministério da Educação. Análise sobre a expansão das universidades federais 2003 a 2012. Disponível em: >>http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12386-analise-expansao-universidade-federais-2003-2012-pdf&Itemid=30192<<. Acesso em 01 de setembro de 2018.

CARNEGIE, Dale. **Como fazer amigos e influenciar pessoas**. 45ª edição. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1995.

CATANI, Afrânio; NOGUEIRA, Maria Alice. **Escritos da educação**. 11. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

DOURADO, Luiz Fernandes; CATANI, Afrânio Mendes; OLIVEIRA, João Ferreira. **Políticas públicas e reformas da educação superior no Brasil: impasses e perspectivas**. Pro-Posições, [S.l.], v. 15, n. 3, p. 91-115, mar. 2016. ISSN 1982-6248. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643796>>. Acesso em: 20 set. 2019.

FIAMENGUE, Elis Cristina. **Mas afinal, que elite é essa?** Elitização e deselitização nos vestibulares da UNESP. Tese de Doutorado, Curso de Pós-graduação em Sociologia, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, SP, 2002.

FORACCHI, Marialice M. **O estudante na Transformação da Sociedade Brasileira**. São Paulo. Cia. Editora Nacional, 1965.

GESTÃO ESTUDANTIL UNIVERSITÁRIA INTEGRAR, 2019. Disponível em: <<http://gestaoestudantil.wixsite.com/gestus>> Acesso em: 11 fev. 2019.

GUIMARÃES, Sonia. **Como se faz a indústria do vestibular**. Petrópolis, RJ: Vozes.1984

LAHIRE, Bernard. **Retratos Sociológicos: disposições e variações individuais**. Tradução: Patrícia Chittoni Ramos Reuillard e Didier Martin. Porto Alegre, Artmed, 2004.

LOPES, Luana. **Cursinho popular e ideário liberal: um estudo de caso sobre o pré-vestibular Gauss/ Luana Lopes**; orientador, Antonio Alberto Brunetta - Florianópolis, SC, 2015. 74 p. Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas. Graduação em Ciências Sociais.

MANCEBO, Deise; VALE, Andréa Araújo do; MARTINS, Tânia Barbosa. **Políticas de expansão da educação superior no Brasil, 1995-2010**. (2015) Rev. Bras. Educ., Rio de Janeiro, v. 20, n. 60, p. 31-50. Disponível em:>http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010246982016000400049&lng=en&nrm=iso<<. Acesso em fev de 2018.

MARTINS, Francine Scheid. **Quando os "degradados" se tornam "favoritos"**: um estudo de trajetórias de estudantes do Pré-Vestibular da Universidade Federal de Santa Catarina ingressos em cursos de maior demanda. 2013. 193 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-graduação em Educação, Programa de Pós-graduação em Educação,

Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/122701/324113.pdf.sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 10 jan. 2018.

PEROSA, Graziela Serroni; COSTA, Taline de Lima e. Uma democratização relativa? Um estudo sobre o caso da expansão da Unifesp. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 36, n. 130, p. 117-137, Mar. 2015. Disponível em >>http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010173302015000100117&lng=en&nrm=iso<<. Acesso em 20 fev. de 2018.

PROJETO DE EDUCAÇÃO COMUNITÁRIA INTEGRAR, 2018. Disponível em: <<http://www.projetointegrar.org/>> Acesso em: 11 fev. 2019.

RISTOFF, Dilvo. **O novo perfil do campus brasileiro: uma análise do perfil socioeconômico do estudante de graduação.** Avaliação (Campinas), Sorocaba, v. 19, n. 3, p. 723-747, Nov. 2014. Disponível em: >>http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141440772014000300010&lng=en&nrm=iso<<. Acesso em 12 set de 2018.

ROCHA, Kleicer Cardoso. **A perspectiva de trabalhadores estudantes no Projeto de Educação Comunitária Integrar no contexto do ensino de geografia, orientador:** Rosa Elisabete Militz Mypczynski Martins – Florianópolis, SC, 2016, 260 p.

SATO, Silvana Rodrigues de Souza. **Movimentos de democratização do acesso: análise do perfil dos inscritos e classificados à Universidade Federal de Santa Catarina em perspectiva longitudinal (2001-2015)** / SILVANA RODRIGUES DE SOUZA SATO; orientador, Prof^ª. Dr^ª. Ione Ribeiro Valle, coorientador, Prof. Dr. Lucídio Bianchetti, 2018. 266 p.

SCHWARTZMAN, Jacques; SCHWARTZMAN, Simon. **O ensino superior privado como setor econômico.** BNDES, 2002.

VIANA, Maria José B. **Longevidade escolar em famílias de camadas populares - algumas condições de possibilidade.** In: NOGUEIRA, M. A.; ROMANELLI, G.; ZAGO, N. (Orgs.). *Família e escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares.* Petrópolis: Vozes, 2000. p. 125-154.

WHITAKER, Dulce Consuelo Andreatta. Da invenção do vestibular aos cursinhos populares: um desafio para a orientação profissional. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, v. 11, n. 2, p. 289-297, 2010. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/125179>>.

_____, Dulce Consuelo Andreatta. UNESP: Diferentes perfis de candidatos para diferentes cursos: Estudo de variáveis de capital cultural (**Série Pesquisa Vunesp**, Vol. 2. São Paulo: Fundação Vunesp, 1989.

ZAGO, Nadir. Cursos pré-vestibulares populares: limites e perspectivas. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 26, n. 1, p. 149-174, abr. 2009. ISSN 2175-795X. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175795x.2008v26n1p149/9569>>. Acesso em: 11 fev. 2019. doi: <https://doi.org/10.5007/2175795x.2008v26n1p149>.

LISTA DE TESES E DISSERTAÇÕES CONSULTADAS

ALMEIDA, Marcelo Duarte de. **A formação de professores no curso Pré-vestibular Comunitário Prof. Wellington Ricardo.** 2010. 154 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-graduação em Educação, Cultura e Periferias Urbanas, Centro de Educação e Humanidades, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Duque de Caxias, 2010. Disponível em: <http://www.bdt.d.uerj.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=2498>. Acesso em: 04 abr. 2018.

ALMEIDA, Leandro Viana de. **Pré-vestibulares populares: estratégia de acesso dos excedentes à educação superior.** 2016. 127 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016. Disponível em: <<http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/7072>>. Acesso em: 01 abr. 2018.

BARCELLOS, Luciana Ferreira. **JOVENS DE PRÉ-VESTIBULARES COMUNITÁRIOS NA PUC-RIO: EXPERIÊNCIAS E TÁTICAS NO CONVÍVIO COM A ALTERIDADE.** 2007. 174 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-graduação em Psicologia, Departamento de Psicologia, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007. Disponível em: <<https://doi.org/10.17771/PUCRio.acad.10118>>. Acesso em: 01 abr. 2018.

BARROUIN, André Werneck. **JUVENTUDE E POLÍTICA: O PRÉ-VESTIBULAR COMUNITÁRIO ENQUANTO ESPAÇO DE SUBJETIVAÇÃO.** 2012. 112 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Psicologia Clínica, Departamento de Psicologia, Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/20228/20228_1.PDF>. Acesso em: 01 abr. 2018.

BACCHETTO, João Galvão. **Cursinhos pré-vestibulares alternativos no município de São Paulo (1991-2000): a luta pela igualdade no acesso ao ensino superior.** 2003. 170 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-graduação em Educação, Departamento de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-07082003-114804/pt-br.php>>. Acesso em: 01 abr. 2018.

BICALHO, Letícia Couto. **Curso Pré-Universitário Popular da UFJF: uma alternativa para jovens de baixa renda.** 2014. 210 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado Profissional em Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Local, Centro Universitário Una, CIDADE (?), 2014.

BONFIM, Talma Alzira; PINTO, José Marcelino de Rezende. **O CAPE em nossas vidas: a visão de um grupo de alunos, ex-alunos e colaboradores sobre um curso pré-vestibular gratuito.** 2003.[s.n.], Ribeirão Preto, 2003.

BRITO, Vanessa Silveira de. **Revisitando a República "Muquifo" 10 anos depois: um estudo sobre os egressos do Pré-Vestibular para Negros e Carentes da Baixada Fluminense e da PUC-Rio.** 2015. 140 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-graduação em Educação, Comunicação e Cultura, Universidade do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015. Disponível

em:<http://www.bdt.uerj.br/tde_busca/processaPesquisa.php?pesqExecutada=1&id=6712&P_HPSESSID=r36kp73mu7fasodrb9arip4ip0>. Acesso em: 01 abr. 2018.

CAMARGO, Fernanda Furtado. **CURSINHOS PRÉ-VESTIBULARES POPULARES E O CASO DA UNESP: ALGUNS CONDICIONANTES À SUA CRIAÇÃO E TRANSFORMAÇÃO**. 2009. 118 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-graduação em Educação Escolar, Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho, Araraquara, 2009. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/90263/camargo_ff_me_arafcl.pdf?sequence=1>. Acesso em: 01 abr. 2018.

CASTRO, Cloves Alexandre de. **Movimento socioespacial de cursinhos alternativos e populares a luta pelo acesso à universidade no contexto do direito a cidade**. 2011. 303 p. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Geociências, Campinas, SP. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000844085>>. Acesso em: 1 abr. 2018.

CORRÊA, Lajara Janaína Lopes. **Cursinho Popular: estudo sobre a trajetória de estudantes das classes trabalhadoras**. 2011. 160 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-graduação em Educação, Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Pontifícia Universidade Católica, Campinas, 2011. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br/tde_arquivos/3/TDE-2011-03-15T070442Z-1660/Publico/Lajara Janaina Lopes Correa.pdf>. Acesso em: 01 abr. 2018.

D'AVILA, Geruza Tavares. **O ensino superior como projeto profissional para "ser alguém": repercussões de um cursinho pré-vestibular popular na vida dos estudantes**. 2006. 105 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-graduação em Psicologia, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/88784?show=full>>. Acesso em: 02 abr. 2018.

FILHO, Penildon Silva. **Cursos pré-vestibulares populares em Salvador: experiências educativas em movimentos sociais**. 2003. 2018 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2003. Disponível em: <http://www.repositorio.ufba.br:8080/ri/bitstream/ri/11853/1/Dissertacao_Penildon S.F..pdf>. Acesso em: 02 abr. 2018.

GOMES, Renato dos Santos. **A FORMAÇÃO DO PVNC - NÚCLEO VILA OPERÁRIA: UMA EXPERIÊNCIA DE INCLUSÃO EDUCACIONAL**. 2015. 82 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-graduação em Serviço Social, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015. Disponível em: <<https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/29826/29826.PDF>>. Acesso em: 02 abr. 2018.

GOMES, T.F; **Pré-Universitário Popular Alternativa: formação inicial para a docência entre a educação formal e não formal**. Dissertação de Mestrado. Dissertação de Mestrado (Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação). Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS-Erechim, 2015. Disponível em: <http://coral.ufsm.br/alternativa/index.php/publicacoes-academicas>. Acesso em: 02 abr. 2018

JARDIM, Ilza Rodrigues. **A magia do professorar: a aula como um excursionar entre os saberes**. 2011. 151 f. Tese (Doutorado) - Curso de Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2011. Disponível em: <<http://www.repositorio.jesuita.org.br/bitstream/handle/UNISINOS/4004/IlzaRodriguesJardi m.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 02 abr. 2018.

MELIM, Leandra Marques Chaves. **Desenvolvimento e avaliação de estratégias cooperativas de ensino de Biociências para alunos de um Pré-Vestibular Social**. 2014. 151 f. Tese (Doutorado) - Curso de Pós-graduação em Ensino em Biociências e Saúde, Fundação Oswaldo Cruz. Instituto Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro, 2014. Disponível em: <<https://www.arca.fiocruz.br/handle/icict/13046>>. Acesso em: 02 abr. 2018.

MORAES, Alessandra Cardoso de. **Aprendizagem da docência: um estudo com professores do Curso Pré-Vestibular da UFSCar**. 2005. 173 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-graduação em Educação, Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2005. Disponível em: <<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=C743422>>. Acesso em: 02 abr. 2018.

NASCIMENTO, Alexandre do. **MOVIMENTOS SOCIAIS, EDUCAÇÃO E CIDADANIA Um Estudo sobre os Cursos Pré-Vestibulares Populares**. 1999. 116 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-graduação em Educação, Centro de Educação e Humanidades, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1999. Disponível em: <<http://www.alexandrenascimento.net/antigo/textos/dissertacaomestrado.pdf>>. Acesso em: 02 abr. 2018.

NASCIMENTO, Daniela do. **Política de acesso ao ensino superior: uma análise dos cursinhos pré-vestibulares da Unesp**. 2013. 138 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília, 2013. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/96364>> Acesso em: 02 abr. 2018

PERONDI, Maurício. **Narrativas de jovens : experiências de participação social e sentidos atribuídos às suas vidas**. 2013. 260 f. Tese (Doutorado) - Curso de Programa de Pós-graduação em Educação., Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10183/72693>>. Acesso em: 02 abr. 2018.

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.

RÊGO, Sheila Novais. **OS PROFESSORES DE HISTÓRIA DOS CURSINHOS PRÉ-VESTIBULARES DE FORTALEZA Cartografia da Trama das Relações de Saber e Poder**. 2008. 169 f. Tese (Doutorado) - Curso de Mestrado Acadêmico em Educação, Centro de Educação, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2008. Disponível em: <<http://www.uece.br/ppge/dmdocuments/Dissertação Sheila.pdf>>. Acesso em: 02 abr. 2018.

RUEDAS, Sílvia Maria Dias. **Cursinho popular do município de Jandira: uma experiência educacional visando ao acesso à educação superior**. 2005. Dissertação (Mestrado em

Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005. doi:10.11606/D.48.2005.tde-01072015-133710. Acesso em: 02 abr. 2018.

SAFFIOTTI, Allan. **Crise e transformação: um estudo sobre a experiência de alunos de baixa renda num cursinho popular.** 2008. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008. doi:10.11606/D.47.2008.tde-06062008-111610. Acesso em: 02 abr. 2018.

SALVADOR, Andréia Clapp. **Ação Afirmativa no Ensino Superior: Estudo da Política de Inserção de Alunos Pobres e Negros na PUC-Rio.** 2008. 199 f. Tese (Doutorado) - Curso de Programa de Pós-graduação em Serviço Social, Departamento de Serviço Social, Pontifícia Universidade Católica, Rio Janeiro, 2008. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/13092/13092_1.PDF>. Acesso em: 02 abr. 2018.

SANGER, Dircenara dos Santos. **Para além do ingresso na universidade : radiografando os cursos pré-vestibulares para negros em Porto Alegre.** 2003. 184 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

SANTOS, Vinicius Teixeira. **LETRAMENTO EM HISTÓRIA E FORMAÇÃO DOCENTE NOS CURSOS PRÉ-VESTIBULARES COMUNITÁRIOS (CPVCS): OS ESPAÇOS DE MEDIAÇÕES POLÍTICO-PEDAGÓGICAS.** 2008. 166 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Pós-graduação em Educação, Departamento de Educação do Centro de Teologia e Ciências Humanas, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008. Disponível em: <<https://doi.org/10.17771/PUCRio.acad.12352>>. Acesso em: 02 abr. 2018.

SILVA, Luiz Antonio. **Contato cultural e ação política em práticas leitoras coletivas: Reflexões sobre os encontros de leitura no curso pré-vestibular comunitário de Vila Isabel.** 2012. 170 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-graduação em Letras, Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro, 2012.

SILVA, Elionalva Sousa. **Ampliando Futuros: O Curso Pré-Vestibular Comunitário da Maré.** 2006. 156 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-graduação em História, Política e Bens Culturais, Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea, Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 2006. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/bitstream/handle/10438/2101/CPDOC2006ElionalvaSouzaSilva.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 02 abr. 2018.

SILVA, Mirian do Amaral Jonis. **Aprender para a vida ou para o vestibular? O alfabetismo científico e a construção social de conceitos biológicos entre estudantes de Cursos Pré-Vestibulares Comunitários.** 2006. 2 v. Tese (Doutorado) - Curso de Programa de Pós-graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro, 2006. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/9351/9351_1.PDF>. Acesso em: 02 abr. 2018.

SILVA, Rodrigo Torquato da. **EDUCAÇÃO POPULAR NA FAVELA - Uma pesquisa no/do/com o cotidiano do Pré-Vestibular Comunitário da Rocinha.** 2007. 120 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade

do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007. Disponível em: <<http://livros01.livrosgratis.com.br/cp049920.pdf>>. Acesso em: 02 abr. 2018.

SIQUEIRA, Camila Zucon Ramos de. **OS CURSINHOS POPULARES: ESTUDO COMPARADO ENTRE MSU E EDUCAFRO – MG.** 2011. 85 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2011. Disponível em: <http://www.locus.ufv.br/bitstream/handle/123456789/3435/texto_completo.pdf?sequence=1>. Acesso em: 02 abr. 2018.

SOUZA, Claudia Oliveira. **O acesso a universidade e o destino social de ex-alunos de cursinhos populares.** 2010. 110 p. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <<http://libdigi.unicamp.br/document/?code=000470816>>. Acesso em: 02 abr. 2018.

THUM, Carmo. **Ré-vestibular público e gratuito: o acesso de trabalhadores à universidade pública.** 2000. 211 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2000. Disponível em: <<http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/78448>>. Acesso em: 02 abr. 2018.

VALERIANO, Sandra Maria dos Santos. **Um estudo de ideologia educação cidadã: uma análise sobre as motivações e aspirações dos alunos da ONG EDUCAFRO.** 2006. 00 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Metodista de São Paulo, São Paulo, 2006.

VASCONCELOS, Andre Tinoco de. **Pré-vestibulares populares: desafios políticos ao currículo e ensino de Geografia.** 2015. 00 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-graduação em Geografia, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

APÊNDICE A

Questionário socioeconômico INTEGRAR

O questionário socioeconômico é endereçado a todos/as os professores e professoras do PROJETO DE EDUCAÇÃO COMUNITÁRIA INTEGRAR e constitui parte da pesquisa do Programa de Pós-graduação em Sociologia Política da Universidade Federal de Santa Catarina, sob a orientação do Prof. Dr. Eduardo Vilar Bonaldi. A pesquisa está vinculada ao Núcleo de Estudo da Juventude Contemporânea (NEJUC) e visa contribuir para o campo epistemológico da Sociologia da Educação articulando teorias e práticas. Igualmente, pretende contribuir para o debate acerca dos cursinhos pré-vestibulares populares de modo geral e situar o PROJETO DE EDUCAÇÃO COMUNITÁRIA INTEGRAR no campo acadêmico. O estudo tem como objetivo geral analisar quais são os perfis de agentes que se engajam como professores nos cursinhos populares aqui estudados, a saber, o Einstein Vestibulares e Educação Comunitária Integrar.

*Questionário elaborado a partir de categorias do IBGE, ENEM (2016) e ENADE (2016).

**Pesquisa sem identificação dos participantes.

*Obrigatório

1) Qual a sua idade? *

2)

2) Qual a sua atuação no cursinho? *

Coordenação

Professora/professor

Monitora/monitor

3) Há quanto tempo participa do cursinho?

(se foi aluno, não incluir) *

4) Como você tomou conhecimento do INTEGRAR?

Pela Internet

Eventos de natureza acadêmica/educacional

Eventos de natureza política/movimentos sociais

Através de amigos/conhecidos em meu curso de graduação

Amigos e conhecidos da faculdade (fora de meu curso de graduação)

Amigos/conhecidos fora da faculdade

Conheci o cursinho por outras vias e modos.

5) Caso você tenha assinalado a última opção da pergunta anterior "Conheci o cursinho por outras vias e modos", descreva quais.

6) Você participa de outras entidades ou associações coletivas (entidades/associações religiosas, ONGs, partidos políticos, associações de bairro, outros cursinhos pré-vestibulares,

etc.)? Se a resposta for sim, indique quais.

7) Você possui alguma atividade remunerada fora do cursinho? Se sim, identifique. *

8) Qual o seu estado civil? *

Solteira (o)
Casada (o)
União estável
Divorciada (o)
Viúva (o)

9) Qual é a sua cor ou raça? *

Branca
Preta
Amarela
Parda
Indígena
Não declarar

10) Qual a cidade e o bairro que você mora atualmente?

11) Indique a sua renda: *

Até 1 salário mínimo (até R\$ 957,80).
De 1 a 2 salários mínimos (de R\$ 957,80 até R\$ 1.915,60).
De 2 a 5 salários mínimos (de R\$1.915,60 até R\$ 4.789,00).
De 5 a 10 salários mínimos (de R\$ 4.789,00 até R\$ 9.578,00).
Mais que 10 salários mínimos (mais que R\$ 9.578,01).
Outro:

12) Qual alternativa a seguir melhor descreve sua situação financeira (incluindo bolsas)?

*

Não tenho renda e meus gastos são financiados por programas governamentais.
Não tenho renda e meus gastos são financiados pela minha família ou por outras pessoas.
Tenho renda, mas recebo ajuda da família ou de outras pessoas para financiar meus gastos.
Tenho renda e não preciso de ajuda para financiar meus gastos.
Tenho renda e contribuo com o sustento da família.
Sou o principal responsável pelo sustento da família
Outro:

13) Qual alternativa a seguir melhor descreve sua situação de trabalho (exceto estágio ou bolsas)? *

Não estou trabalhando.
Trabalho eventualmente.
Trabalho até 20 horas semanais.
Trabalho de 21 a 39 horas semanais.
Trabalho 40 horas semanais ou mais.

13) Em que tipo de escola você cursou o ensino médio? *

Todo em escola pública.
Todo em escola privada.
Em escola privada com bolsa total.
Em escola privada com bolsa parcial.

14) Qual modalidade de ensino médio você concluiu? *

Ensino médio regular.
Profissionalizante técnico .
Profissionalizante magistério (Curso Normal).
Educação de Jovens e Adultos (EJA) e/ou Supletivo.
Outra modalidade.

15) Você frequentou curso pré-vestibular? *

Sim
Não

16) Em caso afirmativo, assinale a melhor opção:

Privado.
Privado com bolsa parcial.
Privado com bolsa integral.
Popular/Comunitário.

18) Até qual série seu pai estudou? *

Da 1ª à 4ª série do ensino fundamental (antigo primário).
Da 5ª à 8ª série do ensino fundamental (antigo ginásio)
Ensino médio (2º grau) incompleto.
Ensino médio (2º grau) completo.
Ensino superior incompleto.
Ensino superior completo.
Pós-graduação

19) Qual a ocupação de seu pai?

20) Até qual série sua mãe estudou? *

Da 1ª à 4ª série do ensino fundamental (antigo primário).
De 5ª à 8ª série do ensino fundamental (antigo ginásio)
Ensino médio (2º grau) incompleto.
Ensino médio (2º grau) completo.
Ensino superior incompleto.
Ensino superior completo.
Pós-graduação.

21) Qual a ocupação da sua mãe?

22) Qual o seu curso de graduação? *

23) Qual a instituição que cursou graduação? *

24) Quem lhe deu maior incentivo para cursar a graduação? *

Ninguém.

Pais.

Outros membros da família que não os pais.

Professores.

Líder ou representante religioso.

Colegas/Amigos.

Outras pessoas

APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

1. Bloco Temático: Origem e Trajetória social do grupo familiar

Bloco de questões a partir das quais possamos apreender volume e estrutura de capitais acumulados e transmitidos no seio da família: capital econômico (posição ocupacional dos familiares), cultural (escolaridade e práticas/gostos culturais dos membros da família), capital simbólico (apreendido indiretamente em função de informações sobre cidade/bairro habitado pelo grupo familiar), capital social (aferido posteriormente através de questões sobre redes de contatos e relações que podem contribuir com escolha de instituições de ensino ou de oportunidades de trabalho).

1. Onde você nasceu?
2. Com quem você morou durante a infância e a adolescência?
3. Como foi a sua infância nesse local?
4. Os adultos que moravam com você tiveram chances de estudar? Até qual série?
5. Eles trabalhavam? Com o quê?
6. O que as pessoas que moravam com você gostavam de fazer no tempo livre delas?
7. Onde você mora atualmente?
8. Com quem você mora atualmente? Qual a escolaridade das pessoas que moram com você atualmente?

2. Bloco Temático: Escolarização

Bloco de questões para identificar origem e trajetória no campo educacional. Por quais clivagens do sistema de ensino o entrevistado passou. Autopercepção sobre a disciplina e o desempenho do entrevistado durante a vida escolar. Vereditos escolares a que foi exposto (a escola e os professores achavam que você era bom aluno?).

1. Com que idade você entrou na escola?
2. Em quais escolas você estudou?
3. Você estudou em que turnos?
4. Durante o percurso escolar você trabalhou paralelamente?
5. Como e por que seus pais/responsáveis escolheram essas escolas?
6. O que você achava das escolas em que você estudou?
7. Qual era o seu desempenho na escola?
8. A escola e os professores achavam você um bom/mau aluno?
9. Você se identificava com alguma disciplina?
10. Você lembra-se de algum professor que você teve? Algum deles o marcou?
11. Você teve sociologia ou alguma disciplina similar na escola? Como era? Quem era o professor? Era formado?
12. Você fazia algum curso ou atividade extracurricular?

3. Bloco Temático: Escolha de curso e de instituição universitária.

Bloco de questões para explorar como o entrevistado chega à UFSC. Reconstruir seu horizonte de possíveis destinos em termos de outros cursos/instituições que ‘passaram pela cabeça’ ou que o entrevistado chegou a frequentar. A experiência/preparação no processo seletivo da instituição. Explorar efeitos do volume de capital cultural, econômico e social na ‘escolha’ e na preparação para ingresso na UFSC.

1. Quando e por que você decidiu fazer ensino superior/faculdade?
2. Quais cursos você pensou em fazer? Em quais universidades/instituições?
3. Prestou vestibular? Para quais lugares? Quantas vezes tentou vestibular?
4. Você se preparou para o vestibular? Como frequentou cursinhos? Quais tipos?
5. Por que escolheu seu curso de graduação?
6. Por que na UFSC?
7. Você chegou a fazer outro curso universitário antes/depois/durante?

4. Bloco Temático: O ingresso no cursinho pré-vestibular popular

Bloco de questões destinadas a explorar o ingresso de cada um dos professores no cursinho pré-vestibular popular. Reconstruir a trajetória do professor dentro do cursinho. Como conheceu a iniciativa e o que o mantém nela mesmo depois de tanto tempo.

1. Como conheceu o cursinho? Quem o apresentou?
2. Em que momento decidiu atuar como professor na iniciativa, conte sobre sua trajetória docente no cursinho. Já era formado quando começou a dar aula?
3. O que o cursinho representa para você?
4. Quanto a sua didática, como é organizada? Sobre os conteúdos ministrados, qual o seu referencial?
5. Como se organiza entre seus compromissos de trabalho/acadêmicos e o cursinho?

APÊNDICE C – FICHA DE IDENTIFICAÇÃO DO (A) ENTREVISTADO (A)

Nome: Elena

Idade: não informou

Local de nascimento: Florianópolis (mudou em seguida para uma cidade do Interior)

Estado civil: Solteira

Cursinho Pré-vestibular: Projeto de Educação Comunitária Integrar

Curso de Graduação: Letras Português

Local de formação escolar: Escolas particulares

Raça (de acordo com IBGE):

Número de filhos: sem filhos

Local da entrevista: Em um café.

Trabalho: Professora em cursinho pré-vestibular particular

APÊNDICE D – FICHA DE IDENTIFICAÇÃO DO (A) ENTREVISTADO (A)

Nome: Pietro

Idade: 30

Local de nascimento: cidade do interior de Santa Catarina

Estado civil: Solteiro

Cursinho Pré-vestibular: Projeto de Educação Comunitária Integrar

Curso de Graduação: Engenharia mecânica, mestrado e doutorado.

Local de formação escolar: Escolas particulares

Raça (de acordo com IBGE): Branco

Número de filhos: sem filhos.

Local da entrevista: NEJUC

Trabalho: Bolsista.

APÊNDICE E – FICHA DE IDENTIFICAÇÃO DO (A) ENTREVISTADO (A)

Nome: Rafaela

Idade: 45

Local de nascimento: cidade do interior do Rio Grande de Sul

Estado civil: Casada

Cursinho Pré-vestibular: Projeto de Educação Comunitária Integrar

Curso de Graduação: Ciências Sociais

Local de formação escolar: Escolas públicas

Raça (de acordo com IBGE): Negra

Número de filhos: 03

Local da entrevista: Escola Júlio Costa Neves

Trabalho: Professora na educação quilombola.

APÊNDICE F – FICHA DE IDENTIFICAÇÃO DO (A) ENTREVISTADO (A)

Nome: Henrique

Idade: não informado.

Local de nascimento:

Estado civil: Solteiro

Cursinho Pré-vestibular: Projeto de Educação Comunitária Integrar

Curso de Graduação: Biologia

Local de formação escolar: Escolas públicas

Raça (de acordo com IBGE): Branco

Número de filhos: sem filhos.

Local da entrevista: NEJUC

Trabalho: Bolsista.

APÊNDICE G – FICHA DE IDENTIFICAÇÃO DO (A) ENTREVISTADO (A)

Nome: Carlos

Idade: 33

Local de nascimento:

Estado civil: Casado

Cursinho Pré-vestibular: Projeto de Educação Comunitária Integrar

Curso de Graduação: História

Local de formação escolar: Escolas particulares

Raça (de acordo com IBGE): Branco

Número de filhos: 01

Local da entrevista: NEJUC

Trabalho: Professor de cursinho pré-vestibular particular.

APÊNDICE H – FICHA DE IDENTIFICAÇÃO DO (A) ENTREVISTADO (A)

Nome: Estela

Idade: 27

Local de nascimento: São Paulo

Estado civil: Solteira

Cursinho Pré-vestibular: Einstein

Curso de Graduação: Medicina

Local de formação escolar: Escolas públicas

Raça (de acordo com IBGE): Branco

Número de filhos: sem filhos

Local da entrevista: CA da Medicina.

Trabalho: não.

APÊNDICE I – FICHA DE IDENTIFICAÇÃO DO (A) ENTREVISTADO (A)

Nome: Leandro

Idade: idade não informada

Local de nascimento: Florianópolis

Estado civil: Solteiro

Cursinho Pré-vestibular: Einstein

Curso de Graduação: Engenharia Mecânica

Local de formação escolar: Escolas particulares

Raça (de acordo com IBGE): Branco

Número de filhos: sem filhos

Local da entrevista: Sede do Einstein.

Trabalho: não.

APÊNDICE J – TERMO DE CONSENTIMENTO DE PESQUISA

TERMO DE CONSENTIMENTO DA PESQUISA

Eu, _____,

CPF: _____, declaro ter sido prévia e satisfatoriamente informado (a) sobre a pesquisa intitulada, **Uma forma de ‘empreendedorismo social’, uma forma de ‘politização’: trajetórias e perspectivas de agentes em duas iniciativas distintas de cursinho popular** tendo, ademais, assentido em colaborar com o referido estudo através da concessão de uma entrevista aberta e semiestruturada, sobre a qual também declaro ter sido prévia e satisfatoriamente esclarecido (a) pelos pesquisadores e pesquisadoras que conduzirão a entrevista.

Expresso concordância, igualmente, com a gravação e a transcrição do áudio da entrevista, entendendo que seu conteúdo será utilizado para finalidades tão-somente acadêmicas.

Assinatura do entrevistado ou entrevistada

Nome, CPF e Assinatura da pesquisadora

Data e Local

APÊNDICE K – CARTA DE SOLICITAÇÃO DE PESQUISA

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIOLOGIA POLÍTICA

CARTA DE SOLICITAÇÃO

Florianópolis, 17 de agosto de 2017

Prezados organizadores e organizadoras,

Eu, Luana Lopes, mestranda no Programa de Pós-Graduação em Sociologia Política, da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), venho, por meio desta, solicitar a colaboração do INTEGRAR PROJETO DE EDUCAÇÃO COMUNITÁRIA para minha pesquisa de mestrado na área da Sociologia da Educação, cujo objetivo é apreender e descrever os perfis de professores que se interessam por participar de diferentes iniciativas de cursinhos pré-vestibulares na cidade de Florianópolis, sob a orientação do Prof. Dr. Eduardo Vilar Bonaldi (UFSC).

Essa solicitação de cooperação refere-se aos seguintes procedimentos de pesquisa propostos em meu projeto de Mestrado:

- Questionário fechado (de tipo *survey*) para construir uma descrição geral sobre o perfil social e acadêmico da maioria dos professores da iniciativa.
- Entrevistas abertas com professores da iniciativa a partir das quais a pesquisadora proporá questões sobre a trajetória social da família do professor ou professora entrevistados, seu percurso escolar e acadêmico e, por fim, suas experiências no cursinho (um termo de consentimento, solicitando autorização à gravação da entrevista, será apresentado a cada um dos entrevistados).
- Acompanhamento das reuniões entre professores (as) e coordenadores (as) da iniciativa.

Este material será então analisado e interpretado, sendo o anonimato da iniciativa e de seus colaboradores preservado pelo uso de pseudônimos e de um nome fictício para designar a referida iniciativa de cursinho pré-universitário.

A divulgação do estudo terá finalidades tão-somente acadêmicas.

Todas as fases e procedimentos de pesquisa serão devidamente expostos e avaliados pelo comitê responsável pela avaliação de questões éticas na pesquisa em ciências humanas.

Por fim, coloco-me à disposição para apresentar pessoalmente o projeto de pesquisa aos professores (as) e coordenadores(as) do EINSTEIN, esclarecendo quaisquer dúvidas eventualmente existentes sobre a colaboração aqui solicitada para o projeto.

Cordialmente,
Luana Lopes.



Eduardo Vilar Bonaldi
Orientador



Luana Lopes
Pesquisadora