



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Giovanna Santana

**Fazer-se professor de História em cursos preparatórios para o ensino superior**

Florianópolis  
2023

Giovanna Santana

**Fazer-se professor de História em cursos preparatórios para o ensino superior**

Tese submetida ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina para a obtenção do título de doutora em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Elison Antonio Paim

Florianópolis  
2023

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

Santana, Giovanna  
Fazer-se professor de História em cursos preparatórios  
para o ensino superior / Giovanna Santana ; orientador,  
Elison Antonio Paim, 2023.  
174 p.

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa  
Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós  
Graduação em Educação, Florianópolis, 2023.

Inclui referências.

1. Educação. 2. Pré-vestibulares. 3. Formação Docente. 4.  
Experiência. 5. Memória. I. Paim, Elison Antonio. II.  
Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós  
Graduação em Educação. III. Título.

Giovanna Santana

**Fazer-se professor de História em cursos preparatórios para o ensino superior**

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

Prof.<sup>a</sup> Nara Rúbia de Carvalho Cunha, Dr.<sup>a</sup>  
Universidade Federal de Uberlândia

Prof.<sup>a</sup> Josiane Beloni de Paula, Dr.<sup>a</sup>  
Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Prof. Victor Julierme Santos da Conceição, Dr.  
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof. Douglas Verrangia Correa da Silva, Dr.  
Universidade Federal de São Carlos

Prof.<sup>a</sup> Clarícia Otto, Dr.<sup>a</sup>  
Universidade Federal de Santa Catarina  
(Suplente)

Prof.<sup>a</sup> Maria Cecília Paladini Piazza, Dr.<sup>a</sup>  
EEB. Prof.<sup>ª</sup> Neusa Ostetto Cardoso  
(Suplente)

Certificamos que esta é a **versão original** do trabalho de conclusão que foi julgado adequado para obtenção do título de doutora em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação.

---

Coordenação do Programa de Pós-Graduação

---

Prof. Elison Antonio Paim, Dr.  
Orientador

Florianópolis, 2023.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço aqui a todos e todas aqueles que de alguma maneira contribuíram para a realização desta tese. Em especial à minha família, meus pais Juvenia de Nez Santana e Edson Alves Santana, como também meu irmão Edson Roberto Santana pelo apoio incondicional que me permitiu realizar este trabalho.

Registro meus agradecimentos ao orientador Elison Antonio Paim pelo acompanhamento dedicado e paciente que tem realizado desde os meus primeiros anos de pesquisa científica. Aos professores e professoras do Programa de Pós-graduação em Educação da UFSC, assim como servidores e servidoras da universidade que tornaram esta pesquisa possível. Aos colegas, amigos e amigas do grupo de pesquisa e de orientação, Caroline Machado Costa, Janaína Amorim, Sil Lena Ribeiro Calderaro Oliveira, Jéssica Lícia da Assumpção, Valdemar de Assis Lima, Josiane Beloni de Paula, Pedro Mülbersted Pereira, Odair de Souza, Maria Cecília Paladini Piazza, Juliana da Rosa Brochado, Ana Karina Brocco, Tatiana de Oliveira Santana, Patrícia Magalhães Pinheiro, assim como novos e novas integrantes do grupo, que contribuíram imensamente para minha formação nas reuniões de leitura e de orientação em grupo, bem como na revisão crítica deste texto.

À banca de qualificação e de defesa do trabalho pelas observações generosas e atentas que permitiram o amadurecimento do projeto de pesquisa.

Às agências de fomento, em especial, à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior pelo subsídio ao projeto de doutoramento. Aos profissionais da saúde que atuaram arduamente durante o período da COVID-19 para salvar vidas.

Aos meus amigos e amigas Alisson Júnior José, Paulo Fernandes, Gabriela Elias Siqueira, Davi Albuquerque, Felipe Müller Machado, Paola Amaral, Gabriel Lecznieski Kannan, Carlos Casagrande, Luã Costa de Matos e Vanessa Royer Porto pela força e incentivo durante todo o processo. Ao meu companheiro Daniel Moraes de Mello, à Marcia Moraes e ao Jojo, por todo o carinho e cuidado nesses quatro anos em que estive desenvolvendo este trabalho. Todos vocês foram fundamentais para a realização deste trabalho e sou grata por cada contribuição.

Eles são para mim espaços de resistência. Não resistência há alguma coisa específica. Mas resistência de pensar que, talvez, a gente possa viver num mundo melhor (Professor Entrevistado).

## RESUMO

Esta tese dialoga com professores de História que atuaram em cursos preparatórios para o ingresso no ensino superior, pré-vestibulares de organizações públicas e privadas, com o objetivo de investigar o processo de formação docente resultante de suas práticas nesses espaços. Tendo em vista que a literatura costuma trabalhar separadamente as experiências de cursinhos públicos e privados, entrecruzamos estas narrativas no intuito de desvelar suas tensões, conflitos e similaridades. Problematizamos o contraste entre a formação acadêmica e a atuação profissional, analisando a partir das narrativas os currículos desenvolvidos nos cursos preparatórios. Para a realização das entrevistas utilizamos roteiros semiestruturados para posterior transcrição dos diálogos. As análises foram orientadas pelos conceitos de memória, rememoração e narrativa, extraídos da leitura benjaminiana e freiriana, combinados ao conceito de experiência em E. P. Thompson para correlacionar estas fontes como possibilidade de produção de conhecimento acerca deste fenômeno no campo de pesquisas em ensino de História e História da Educação. O primeiro capítulo apresenta a revisão de literatura e as escolhas teórico-metodológicas da pesquisa. No segundo, dialogamos com as narrativas e as experiências dos professores com ênfase para a sua formação acadêmica e atuação profissional. No terceiro e último capítulo, abordamos as relações de produção de conteúdo histórico educacionais, investigando também suas estratégias para romper ou reafirmar a dinâmica do treinamento para os exames. Como considerações, destacamos que a formação docente e a conquista de autonomia nos processos pedagógicos se constroem na relação com as experiências dos sujeitos, profissionais e de estudantes, que atuaram em cada espaço educativo.

**Palavras-chave:** Pré-vestibulares. Formação Docente. Memória. Experiência.

## ABSTRACT

This thesis under development dialogues with teachers of university preparation courses for public and private organizations with the aim of investigating the process of teacher training resulting from their practices in these spaces. Bearing in mind that the literature on the subject usually works differentiate the experiences of public and private courses, it intertwines these narratives in order to reveal their tensions, conflicts and similarities. It also addresses the contrast between academic training and professional performance, analyzing narratives the curricula in action developed in university preparation courses. We choose to dialogue with teachers whose experiences vary according to their racial and gender status. To carry out the interviews, we used semi-structured scripts to conduct the dialogue, for later transcription of the interviews. The analyses were guided by the concepts of memory, remembrance and narrative, extracted from Benjamin's and Freire's reading, combined with the concept of experience in E. P. Thompson to correlate these sources as a possibility of producing knowledge about this phenomenon in the field of research in teaching History and History of Education. The first chapter introduces the literature review and the theoretical-methodological research choices. In the second chapter, we engage with teachers' narratives and experiences, focusing on their academic background and professional activities. The third and final chapter explores the production relations of historical educational content and investigates their strategies for challenging or reinforcing the examination-oriented training dynamics. As concluding remarks, we emphasize that teacher training and the attainment of autonomy in pedagogical processes are shaped by individuals' experiences, both professionals and students, in each educational context.

**Keywords:** University Preparation Courses. Teacher Training. Memory. Experience.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABEH Associação Brasileira de Pesquisa em Ensino de História  
AMAN Academia Militar das Agulhas Negras  
ANPEd Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação  
ANPUH Associação Nacional de História  
BNCC Base Nacional Comum Curricular  
CAPES Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior  
CAQ Custo Aluno-Qualidade  
CDC Convenção sobre os Direitos da Criança  
CED Centro de Ciências da Educação  
CEP Comitê de Ética em Pesquisa  
CESCEA Centro de Seleção de Candidatos às Escolas de Administração  
CESCEM Centro de Seleção de Candidatos às Escolas Médicas e Biológicas  
CEUE-UFRGS Centro de Estudantes Universitários de Engenharia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul  
CGFORG Coordenação-Geral de Formação de Gestores e Técnicos da Educação Básica  
CMU Centro de Memória Unicamp  
CNPq Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico  
CNPJ Cadastro Nacional da Pessoa Jurídica  
CONEP Comissão Nacional de Ética em Pesquisa  
COPEd Congresso Nacional de Pesquisa em Educação  
COPERVE Comissão Permanente de Vestibular  
DIFOR Diretoria de Formação Docente e Valorização de Profissionais da Educação  
EaD Educação a Distância  
EJA Educação de Jovens e Adultos  
ENCCEJA Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos  
ENADE Exame Nacional de Desempenho de Estudantes  
PISA Programa Internacional de Avaliação de Estudantes  
Revalida Exame Nacional de Revalidação de Diplomas Médicos Expedidos por Instituição de Educação Superior Estrangeira

ENEM Exame Nacional do Ensino Médio

ERER Educação para as relações étnico-raciais

EsPCEX Escola Preparatória de Cadetes do Exército

FAPESC Fundação de Amparo à Pesquisa de Santa Catarina

FAPESP Fundação de Amparo à Pesquisa de São Paulo

FCC Fundação Carlos Chagas

FCLAr Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista

FEESC Fundação de Ensino e Engenharia de Santa Catarina

FUNDEB Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica

FUVEST Fundação Universitária para o Vestibular

GEPEC Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada

IC-EM Iniciação Científica Ensino Médio

ICENE Instituto de Ciências Exatas, Naturais e Educação

IDEB Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IEG Instituto de Estudos de Gênero

INEP Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LANTEC Laboratório de Novas Tecnologias da UFSC

LDO Lei de Diretrizes Orçamentárias

LEG Laboratório de Estudos de Gênero

LOA Lei Orçamentária Anual

MPLA Movimento Popular de Libertação de Angola

MST Movimento dos Trabalhadores sem Terra

NETI/UFSC Núcleo de Estudos da Terceira Idade

PAMEDUC Grupo de Pesquisa Patrimônio, Memória e Educação

PCNEM Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

PEEs Planos Estaduais de Educação

PET Programa de Educação Tutorial

PIBIC Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica

PIBIC-AF Programa Institucional de Iniciação Científica nas Ações Afirmativas

PIBID Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

PIBIS Programa Institucional de Apoio a Inclusão Social, Pesquisa e Extensão

PIBITI Programa Institucional de Bolsas de Iniciação em Desenvolvimento Tecnológico e Inovação

PIDCP Pacto Internacional sobre Direitos Civis e Políticos

PIDESC Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais

PIVITI Programa Institucional de Voluntários de Iniciação em Desenvolvimento Tecnológico e Inovação

PL Partido Liberal

PLAF Plataforma de Educação Continuada

PME Planos Municipais de Educação

PPA Plano Plurianual

PSL Partido Social Liberal

PSOL Partido Socialismo e Liberdade

PVP Pré-Vestibulares Populares

PVPNC Pré-Vestibular para Negros e Carentes

PROUNI Programa Universidade Para Todos

SAE Sistemas Apostilados de Ensino

SAEB Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica

SEB Secretaria de Educação Básica

SENAI Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

SIEPE-UNILA Semana Integrada de Ensino, Pesquisa e Extensão da Universidade Federal da Integração Latino-Americana

SiSU Sistema de Seleção Unificada

TCC Trabalho de Conclusão de Curso

TCLE Termo de Consentimento Livre Esclarecido

UDESC Universidade Estadual de Santa Catarina

UEPB Universidade Estadual da Paraíba

UEPG Universidade Estadual de Ponta Grossa

UERJ-FFP Universidade do Estado do Rio de Janeiro Faculdade de Formação de Professores

UFF Universidade Federal Fluminense

UFMT Universidade Federal de Mato Grosso

UFRGS Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UFSC Universidade Federal de Santa Catarina  
UFSCar Universidade Federal de São Carlos  
UFTM Universidade Federal do Triângulo Mineiro  
UFRJ Universidade Federal do Rio de Janeiro  
UFU Universidade Federal de Uberlândia  
UNDIME União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação  
UNIRIO Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro  
UNESP Universidade Estadual Paulista  
UNESPAR Universidade Estadual do Paraná  
UNICAMP Universidade Estadual de Campinas  
UNIMONTES Universidade Estadual de Montes Claros  
UNIP Universidade Paulista  
UNOESC Universidade do Oeste de Santa Catarina-Chapecó  
USAID Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional  
VUNESP Fundação para o Vestibular da Unesp

## SUMÁRIO

	<b>MEMORIAL .....</b>	<b>7</b>
<b>1.</b>	<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>23</b>
<b>2</b>	<b>CAPÍTULO 1: Direcionamentos da pesquisa .....</b>	<b>30</b>
<b>2.1</b>	<b>Escolha do tema .....</b>	<b>30</b>
<b>2.2</b>	<b>Escolhas teórico-metodológicas .....</b>	<b>65</b>
<b>2.3</b>	<b>Etapas desenvolvidas .....</b>	<b>73</b>
<b>3</b>	<b>CAPÍTULO 2: Entre a formação acadêmica e a prática pedagógica.....</b>	<b>79</b>
<b>3.1.</b>	<b>Apresentação dos professores.....</b>	<b>79</b>
<b>3.2</b>	<b>Formação acadêmica e prática docente .....</b>	<b>87</b>
<b>3.3</b>	<b>Perfis de vestibulandos .....</b>	<b>101</b>
<b>4</b>	<b>CAPÍTULO 3: A produção de conhecimentos histórico educacionais.....</b>	<b>110</b>
<b>4.1</b>	<b>O currículo de História .....</b>	<b>110</b>
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>150</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>153</b>
	<b>ANEXOS.....</b>	<b>167</b>
	<b>ANEXO A – Parecer do Comitê de Ética .....</b>	<b>167</b>
	<b>ANEXO B – Convite para a participação na pesquisa.....</b>	<b>171</b>
	<b>ANEXO C – Roteiro de entrevistas.....</b>	<b>172</b>
	<b>ANEXO D – Quadro síntese .....</b>	<b>174</b>

## MEMORIAL

De início apresento parte da trajetória acadêmica que subsidiou meu interesse por este tema para em seguida apresentar a problematização proposta pela tese, de modo a demonstrar que o trabalho em questão surgiu de colaborações de vários colegas e profissionais, que junto de outras experiências, constituem este conjunto de reflexões suscitadas na pesquisa.

No que diz respeito às condições sociais que subsidiaram minhas experiências acadêmicas, sendo uma mulher branca, de família da classe média, pai bancário (formado na educação básica), e mãe professora de Matemática na educação municipal (com pós-graduação completa), pude contar com uma trajetória escolar planejada para a entrada no ensino superior. Essa condição se desenvolveu de tal maneira que até o presente momento pude dispor de dedicação exclusiva aos estudos.

No primeiro ano do ensino fundamental, migrei da escola pública municipal para uma escola privada, na qual cursei a totalidade da educação básica pautada pela dinâmica dos cursos e colégios com inclinação para os pré-vestibulares.

Familiarizados com a educação enquanto uma possibilidade profissional, tanto eu quanto meu irmão optamos por cursos com habilitação em licenciatura na Universidade Federal de Santa Catarina divergindo, porém, no que se refere às áreas de atuação. Eu graduada em História, com mestrado na Educação, e ele doutor e professor em Química Analítica.

Ao longo dos cinco anos em que realizei o curso de graduação, meus temas de interesses alternaram na medida em que se ampliavam os horizontes acerca da produção do conhecimento científico. Mas, de modo geral, minha adaptação ao saber-fazer acadêmico ocorreu de forma gradativa, pois ainda que proveniente de uma escola privada, na qual somos levados a pressupor uma “melhor qualidade de educação” (ao menos com relação aos recursos) pude me reconhecer, estando na universidade, como uma má leitora científica. Em virtude da condição anterior, saliento neste memorial as atividades acadêmicas relacionadas ao processo de desenvolvimento das minhas condições para a leitura. No entanto, convém reiterar que a formação universitária não necessariamente se configura como *locus* privilegiado do fazer-se leitor, visto que a dimensão da leitura é sempre coletiva e depende tanto de uma postura relacional como também do diálogo entre experiências (Paim, 2015).

No terceiro semestre de graduação tive a oportunidade de integrar na posição de bolsista o Programa de Educação Tutorial em História, subsidiado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Atuei como bolsista do PET-História ao longo dos quatro anos seguintes do curso de História. Organizado sob a tríade ensino, pesquisa e extensão, o programa constituía-se com doze graduandos de fases distintas e um professor tutor, cargo que durante minha trajetória contou com a rotatividade de três profissionais.

As atividades do grupo realizavam-se por reuniões semanais e vespertinas, sendo o primeiro período dos encontros dedicado ao debate de uma dada leitura. Durante os anos que integrei o grupo, a bibliografia variou de acordo com a área de concentração dos professores tutores e no diálogo com os interesses dos estudantes bolsistas. De início, deparei-me com a leitura de Walter Benjamin e suas teses sobre o conceito de História, interpretadas por Michel Löwy (2005). No que se refere ao aproveitamento do estudo, devido aos poucos fundamentos em Teoria da História que dispunha, somente me foi acessível impressões incipientes de ambos os autores.

Sob a orientação de um segundo professor no programa, o grupo realizou o estudo da coletânea em Defesa da História: o marxismo e a agenda pós-moderna organizada pela historiadora Ellen Wood (1996). Com o desenvolvimento da leitura, pude compreender de forma mais detalhada as fronteiras metodológicas entre duas correntes historiográficas contemporâneas, por vezes, recorrendo a associações apressadas e dicotômicas. Em decorrência da passagem pelas demais disciplinas do curso, tornaram-se acessíveis outras camadas de leitura. Compreender o autor mediado pelo contexto, sua filiação a uma disciplina ou corrente de pensamento, bem como identificar conceitos e categoriais de análise instrumentalizados, tornaram-se métodos imprescindíveis ao ato da leitura.

Priorizando o estudo de obras que representavam ausências na grade curricular do curso de História, com o terceiro tutor instituímos o projeto Intérpretes do Brasil no qual realizamos as leituras dos ensaístas Sergio Buarque de Holanda (1995) na obra Raízes do Brasil e Paulo Prado (1981) em Retrato do Brasil: ensaio sobre a tristeza brasileira, na sequência, dedicando-se ao antropólogo Darcy Ribeiro (1995) no estudo de O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil. Logo, pensar as ausências referentes à História do Brasil levou-nos ao diálogo com outras áreas do conhecimento como a Literatura, a Antropologia e novamente a Sociologia por meio das leituras de Jessé Souza (2009) em A Ralé brasileira: quem é e como

vive. Foi por intermédio desta obra que estabeleci um contato com os instrumentos teórico-metodológicos de Pierre Bourdieu, quem sumariamente reconhecia por “estudioso da religião”. Os aspectos que se descaram na leitura de ambos os autores foram as reflexões acerca da meritocracia e da ação institucional da escola para legitimá-la em seus trabalhos sobre os respectivos países de origem.

Com semelhanças metodológicas, suas análises apresentavam inúmeras variações, uma vez que os lugares por eles estudados se diferem nas constituições sócio-históricas, fundamentalmente no que decorre dos processos de colonialismo. Já que a experiência aristocrática na França e sua transição para a modernidade não devem ser equiparadas ao processo de modernização brasileiro, a adaptação metodológica realizada por Jessé Souza (2009) instigava a pensar outras formas de distinção social na educação escolar moderna que não aquelas identificadas nos capitais culturais estudados por Pierre Bourdieu. No entanto, ao meu ver, as teses centrais permaneceram verificáveis em ambas as análises: a escola moderna não é capaz de remediar as desigualdades sociais estruturantes como insinuou o pensamento liberal no século XX e, do mesmo modo, como se mantêm atualizada na concepção de meritocracia do século XXI.

Instigada por essas leituras, iniciei meu Trabalho de Conclusão de Curso, orientada pelo professor Elison Antonio Paim, no ano de 2015 com a proposta de investigar a reprodução das desigualdades escolares pelos cursos pré-vestibulares. Com recorte em Santa Catarina, a pesquisa ficou restrita a uma empresa florianopolitana, cuja escolha se deu em razão da análise dos dados disponibilizados pela Comissão Permanente de Vestibular (COPERVE) acerca dos números de candidatos/as inscritos/as por instituição no concurso de vestibular da UFSC em 2014. Devido à ausência de dados sobre cursos pré-vestibulares no documento, visto que a modalidade não compõe formalmente o sistema educacional brasileiro, a pesquisa centrou-se no modelo de ensino Terceirão, que compreende o último ano do ensino médio pautado pela dinâmica dos pré-vestibulares.

A tentativa de se aproximar de uma média de instituições atuando no mercado dos pré-vestibulares pelo estado de Santa Catarina mostrou-se frustrada, sobretudo devido ao desinteresse por esta particular categoria nos dados mobilizados pelos censos de órgãos públicos. Excluídos do que se compreende por sistema educacional, os cursos pré-vestibulares que cambiam entre Ensino Médio e ensino superior são realidades para uma grande maioria de

estudantes de diferentes classes sociais. Aliás, a distinção entre a modalidade dos cursos preparatórios e dos colégios atrelados aos cursos preparatórios, por vezes, nem interfere numa mudança curricular drástica, sendo que o grande diferencial se situa no caráter legislativo e responsável que cada uma separadamente representa. Sobretudo, essa categoria fantasma da educação, que pouco se fiscaliza e muito se procura, possui uma problemática falta de transparência na apresentação de seus resultados de aprovação no ensino superior (Santana, 2018).

Estabelecido o recorte da pesquisa, o estudo foi realizado com base em arquivos publicitários disponíveis nas redes sociais e nos sites dos colégios Energia (matriz e franqueados), com destaque para a campanha vigente em 2015, intitulada “Isso não é pra qualquer um”, desenvolvida pelo grupo Neovox da capital catarinense. A campanha esteve em exposição nas ruas de Florianópolis, entre outras cidades do estado de Santa Catarina, nas formas de *outdoors* e *busdoors* durante março de 2015, período concomitante ao desenvolvimento da pesquisa. A escolha de fontes expostas em lugares públicos da cidade para a realização do Trabalho de Conclusão de Curso em História suscitou interesse de diferentes sujeitos, na mesma medida em que provocou certo espanto nos momentos em que o trabalho foi comentado em espaços formais e não-formais de aprendizagem.

Além da promoção da meritocracia pelas propagandas, da omissão e individualização dos fracassos escolares, a pesquisa contemplou problemas referentes às expectativas dos consumidores da marca escolar ao explorar o episódio de falência do colégio Energia na cidade de Criciúma. A abordagem foi possível com base em depoimentos publicados nas notícias que cobriram o caso de fechamento da instituição por débito no aluguel do prédio e do pagamento de funcionários no ano de 2012. Constatou-se, a partir das declarações, que apesar das diferenças entre matriz e franqueados, os consumidores assumem como gerais as promessas de vantagem competitiva expressas no argumento publicitário, importando menos a localidade e as condições em que o sistema de ensino atua. Foi considerado também que quando problemas são gerados sob a roupagem da marca é recorrente que sejam responsabilizados os franqueados, e não os detentores da franquia, visto que “é comum vender, mas não gerenciar o uso da marca” (Becker, 2012).

É importante mencionar que durante o levantamento bibliográfico, estabeleci contato com algumas produções do Programa de Pós-graduação em Educação da UFSC, em particular,

com a linha de pesquisa Sociologia e História da Educação por meio das pesquisas de Silvana R. S. Sato (2011; 2012), sob orientação de Ione Ribeiro Valle (2012), centradas na seleção de vestibular da UFSC enquanto dispositivo meritocrático.

Em virtude das aberturas contidas no meu Trabalho de Conclusão de Curso e, ao mesmo tempo, incentivada pela banca a expandir a pesquisa, ingressei no curso de mestrado em Educação no ano de 2016, na linha de pesquisa referida, planejando a expansão do estudo para uma empresa de capital aberto que havia aparecido sumariamente no decorrer da investigação anterior. Deixo meu agradecimento às professoras Dra. Ana Paula Silva Freire e a Ms. Tatiana Santana que compuseram a banca do Trabalho de Conclusão de Curso, junto do orientador do Dr. Elison Antonio Paim, encorajando o progresso da pesquisa e também colaborando no desenvolvimento da mesma enquanto colegas do grupo de pesquisa.

Ao integrar o programa na condição de bolsista do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) pude ter acesso a novos instrumentos para a produção de conhecimento científico, na medida em que me inseria no campo de pesquisa educacional. Ressalto as oportunidades proporcionadas pelas disciplinas e seminários especiais cursados no que tange o panorama e teorias vigentes e emergentes nas pesquisas em Educação, tais quais os temas sensíveis no ensino de História, os estudos pós-coloniais e decoloniais, assim como estabelecimento da Teoria Crítica em diversas áreas do conhecimento.

Nesse contexto, são igualmente valorosas as experiências do Grupo de Pesquisa Patrimônio, Memória e Educação (PAMEDUC), criado em 2010 por docentes e discentes da UFSC vinculados às áreas de Metodologia do Ensino de História e Educação. Suas contribuições para minha formação se estabeleceram no contato com problemas que julgo imprescindíveis às educadoras e educadores contemporâneos, tais como as discussões sobre o racismo, as opressões de gênero e de classe. Além disso, o grupo incentivou a iniciação às publicações acadêmicas, bem como possibilitou o desenvolvimento técnico da escrita. Relacionado a este último, destaco a experiência de participação no projeto “Escola e patrimônio cultural: entretecendo memórias e histórias da/na ilha de Santa Catarina”, subsidiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa de Santa Catarina (FAPESC) e coordenado por Elison Antonio Paim, que resultou na publicação de uma coletânea homônima de artigos em 2017.

O interesse em progredir na pós-graduação e dar continuidade aos estudos em nível de doutorado foram motivados pela necessidade de especialização do conhecimento construído, bem como pela possibilidade de amadurecimento das considerações aqui apresentadas. Reitero meu agradecimento à banca de qualificação e defesa de mestrado, composta pela professora Dra. Gilka Girardello do PPGE/UFSC e pelo professor Dr. Arnaldo Pinto Júnior que, junto da orientação de Elison Antonio Paim, apoiaram a continuidade da pesquisa em nível de doutorado. Cabe destacar que como distinção das pesquisas anteriores, o foco central da tese são as práticas docentes nos cursinhos, e não estes espaços educativos em si.

Destaco após ingressar no doutorado duas experiências profissionais que marcaram a minha trajetória acadêmica. Ao final do primeiro ano de curso, em outubro de 2019, iniciei minha experiência como professora substituta da Prefeitura Municipal de Florianópolis na Educação de Jovens e Adultos, na EJA Centro I, localizada na escola Silveira de Souza. Apesar de um período breve que se encerrou em dezembro do mesmo ano, foi uma experiência bastante enriquecedora no que se refere aos saberes necessários à prática pedagógica (Freire, 1996). No contexto, acompanhei turmas de jovens e adultos e um grupo do Núcleo da Terceira Idade, o que me fez perceber o quanto a educação escolar atende diferentes demandas para cada grupo social. Enquanto os jovens e adultos buscavam majoritariamente naquele meio melhorias nas suas condições sociais, por meio da legitimação que o diploma representa para a sociedade e para o mercado de trabalho, para o grupo da terceira idade a socialização e a procura por uma experiência interrompida de escolarização ganham maior relevância. Das atividades realizadas com ambos os grupos, resalto a prática dos memoriais que constituíam parte do programa curricular, e que nos permitiam conhecer parte das trajetórias dos estudantes, suas dificuldades e expectativas, uma vez que a frequência entre os mais jovens era incipiente e muitos mantinham relações esporádicas com a escola.

Além disso, reafirmo a relevância da pesquisa como princípio educativo, especialmente, em um contexto marcado pela exclusão social e pela evasão escolar. Desde 2011, com fundamento nas ideias de Paulo Freire dentre outros pensadores, a EJA de Florianópolis integrou a prática da pesquisa em sua matriz curricular, priorizando a interdisciplinaridade e os temas geradores como mote para o ensino-aprendizagem. Para isto, adotou a docência compartilhada como forma de organizar os encontros e as aulas, o que favorece a organização de projetos coletivos entre diferentes áreas de conhecimento, bem como

promove debates a partir de diferentes perspectivas disciplinares. Assim, as pesquisas desenvolvidas pelos estudantes correspondiam à diferentes interesses, exigindo dos professores orientadores flexibilidade e criatividade para lidar com a variedade de estudos em desenvolvimento. Sobretudo, reforçavam o critério da didaticidade, isto é, o duplo movimento entre aprender e ensinar nos processos educativos. Estimulavam ainda a autonomia dos/as estudantes no seu percurso formativo e deixavam transparecer a inconcretude do ser humano na construção de conhecimento. Lembro-me da primeira vez em que estive no Núcleo de Estudos da Terceira Idade, localizado na Universidade Federal de Santa Catarina, e uma estudante me procurou para que eu lhe ajudasse na resolução dos exercícios de Matemática. Minhas dificuldades eram visivelmente maiores que as dela e quando, por fim conseguiu resolvê-los sem a minha ajuda, deixou transparecer a sua surpresa e realização: “Olha só, ela está no doutorado em Educação e não sabe Matemática!”.

Por outro lado, a experiência como professora substituta também foi desafiadora no sentido de vivenciar profissionalmente a desvalorização dos docentes e da educação pública de forma geral. Raramente os estudantes da Silveira de Souza tinham acesso à computadores e internet, o que comprometia a realização das suas pesquisas. Como forma de mitigar essa carência, costumava utilizar meu plano de internet móvel em sala de aula para sanar nossas dúvidas durante as aulas. Também para disponibilizar textos, fazia impressões com meus próprios recursos, pois não raro era limitado a quantidade de cópias para determinados professores, especialmente, os substitutos recém-chegados.

Apesar destas barreiras, neste curto período em que estive em contato com a Educação de Jovens e Adultos, ficou evidente a relevância desta modalidade de ensino no que diz respeito não só a formação de cidadania, através do aprendizado da leitura, do cálculo e da escrita, mas da sua potência de humanização para esses sujeitos que de forma violenta foram anulados/as pelo ensino formal em seu período de escolarização regular.

A segunda experiência profissional que destaco ocorreu no início de 2020 entre os meses de fevereiro e setembro. Trata-se do trabalho desenvolvido no Laboratório de Novas Tecnologias da UFSC (LANTEC), localizado no Centro de Ciências da Educação (CED), com apoio da Fundação de Ensino e Engenharia de Santa Catarina (FEESC) para a realização do projeto Plataforma de Educação Continuada do Ministério da Educação (PLAF). Neste projeto de extensão, tive a oportunidade de desenvolver materiais autoformativos direcionados à

formação docente junto de estudantes e professores/as de diferentes áreas de conhecimento, tais como Ciências Sociais, Geografia, Educação do Campo, Biologia, Psicologia, Jornalismo, Letras, Design, Cinema, entre outros. Além de trabalhar com dados disponibilizados pela Secretaria de Educação Básica (SEB), pela União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), Diretoria de Formação Docente e Valorização de Profissionais da Educação (DIFOR) e Coordenação-Geral de Formação de Gestores e Técnicos da Educação Básica (CGFORG), realizamos em conjunto pesquisas de campo, entrevistando gestores de escolas municipais e estaduais a respeito de suas demandas e responsabilidades nas unidades escolares da região de Florianópolis. Desta forma, ressalto a oportunidade de entrar em contato com estes profissionais e reconhecer as diferentes realidades que compõem o sistema educacional brasileiro.

Durante a elaboração dos materiais, contamos também com a orientação de professores/as da Universidade Federal de Santa Catarina, em especial, o professor Dr. Elizandro Maurício Brick, docente do curso de Educação do Campo e coordenador de projeto, e o professor Dr. Marcos Edgar Bassi do Programa de Pós-graduação em Educação da UFSC, que nos acompanhou como consultor de assuntos relativos aos recursos financeiros nas redes de ensino. Neste processo, tomei conhecimento da legislação e das políticas públicas que concernem a captação e repasse dos recursos da União para as redes de ensino, estudando temas como o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), a Lei de Diretrizes Orçamentárias (LDO), a Lei Orçamentária Anual (LOA), o Plano Plurianual (PPA), o Custo Aluno-qualidade, entre outros assuntos pertinentes. Infelizmente, em decorrência da pandemia da COVID-19 que teve início em março de 2020, a maior parte desta realização foi feita de forma remota, ainda que a coleta de dados nas instituições de ensino pode ser realizada de modo presencial. Também destaco as colaborações de colegas de outras áreas de ensino, que enriqueceram a perspectiva dos assuntos abordados e tornaram este trabalho uma experiência de parceria.

Ao longo do curso de doutorado, reitero também as contribuições das disciplinas cursadas, como o Seminário Questões de Epistemologia na Pesquisa em Educação, ministrada pelo professor Dr. Fábio Machado Pinto, com a parceria de colegas que ingressaram no curso naquele mesmo ano de 2019. O Seminário Especial Internacionalização da Educação Superior: Uma introdução ao Processo de Bolonha, ao Setor Educacional de Mercosul e à Universidade

em Rede dos BRICS, ministrado pelo professor Dr. Lucídio Bianchetti e colaboradores, no qual as temáticas dialogaram com as do Seminário Especial Políticas e Reformas Curriculares na Educação Básica em Contextos de Internacionalização, estabelecendo ligações entre a internacionalização no ensino superior e a educação básica, ministrada pelo prof. Dr. Juarez Thiesen da Silva.

Também destaco as contribuições do Seminário Educação e Interculturalidade: diálogos com memórias, experiências e narrativas, pelo Prof. Dr. Elison Antonio Paim com uma turma bastante comunicativa e diversa em sua constituição. Além disso, vale mencionar as oportunidades de cursar estágio supervisionado com a orientação do Prof. Elison Antonio Paim, ainda que de forma remota, nas disciplinas Seminário de Pesquisa em Ensino de História e Metodologia do Ensino de História.

Por fim, listo algumas oportunidades proporcionadas pelas participações em eventos acadêmicos e pelas produções em parceria com integrantes do grupo de pesquisa PAMEDUC, como artigos publicados de forma colaborativa, organização de minicurso, coordenação de simpósio temático, participação em projetos de extensão, viagens de estudos, entre outros eventos que ocorreram ao longo da minha integração no grupo de pesquisa desde 2015. Mais recentemente, pude transcrever várias das entrevistas que subsidiaram pesquisas de doutoramento de integrantes do grupo, o que me proporcionou um enorme aprendizado em relação à coleta de narrativas e do trabalho com as narrativas. Aprendizado que neste momento ponho em exercício ao propor na tese escutar professores de História de cursinhos privados e populares a respeito de suas práticas e metodologias de ensino.

## 1.INTRODUÇÃO

Esta tese propõe investigar o processo formativo de professores de História a partir de suas práticas docentes em cursos preparatórios para o ingresso no ensino superior. Objetiva problematizar as relações estabelecidas com o conhecimento histórico nestas experiências educativas, dialogando com suas trajetórias profissionais e acadêmicas. Tendo em vista que a literatura sobre a temática costuma trabalhar separadamente os cursinhos públicos e privados, buscamos entrecruzar as narrativas docentes a fim de desvelar suas tensões, conflitos e similaridades.

Estudar a dinâmica dos cursos pré-vestibulares se faz necessário à medida em que suas metodologias e práticas de ensino estão presentes nos currículos da educação básica, especialmente, nos anos finais do ensino médio (Lima, 2019; Dantas; Almeida, 2014; Santos, 2014; Bego, 2013; Pieroni, 1998). O que significa que parte considerável das instituições de ensino privadas (os cursos e colégios) tendem a conduzir os seus currículos com base nos resultados de aprovação em exames de entrada para o ensino superior (Ortiz; Denardin, 2023). Isso ocorre de tal maneira que o índice de aprovação das instituições se torna uma “constatação” de qualidade do ensino, relação que pode ser compreendida através do conceito de cultura da avaliação (Candau, 2020). Esse movimento pressiona para que as organizações e as instituições de ensino públicas, entre outros movimentos sociais, procurem alternativas para atender uma população que não tendo condições para contratar estes serviços precisa construir estratégias próprias. Nesse sentido, a disseminação dos cursinhos assume duas principais vertentes, privadas e populares, nas quais conceitos como vestibular, ensino superior, conhecimento histórico, currículo, trabalho e mérito, por exemplo, adquirem diferentes significados.

Se por um lado, as pesquisas sobre pré-vestibulares populares – mais numerosas no campo educacional – exploram o lado contra hegemônico deste fenômeno, com atenção para os conceitos de educação popular, formação inicial de professores, trajetórias de sucesso e fracasso escolar, meritocracia e relações étnico-raciais (Lima, 2019; Brito, 2015; Sato, 2011; Júnior, 2012; Candau, 2008; Pereira, 2007; Nascimento, 2003); do outro, os trabalhos sobre pré-vestibulares privados, em grande parte, situados na área da Administração, Comunicação, Publicidade, Propaganda e Marketing tratam de temas como posicionamento de marca, campanhas e estratégias de franquia (Barbosa, 2013; Garcia *et al.*, 2012; Pizzorno, 2009). Entre

as pesquisas em Educação, há uma significativa produção a respeito dos pré-vestibulares privados vinculados à atuação de grupos econômicos na educação pública, também interessada nos impactos do mercado editorial no ensino. São termos comuns nesses estudos: Sistemas Apostilados de Ensino (SAE), financeirização da educação, pacotes didáticos, municipalização do ensino, entre outros (Adrião, 2017; Adrião *et al.* 2009; Angelo, 2018; Dantas; Almeida, 2014; Ortiz; Denardin; Neto, 2021; Janke, 2018). Os pré-vestibulares aparecem também no campo da Psicologia e da Saúde, neste caso, debatendo problemas como estresse, condições de trabalho docente, orientação profissional, medicalização de estudantes e transtornos de ansiedade ao longo do processo de preparação para os exames (Schönhofen *et al.*, 2020; Vieira; Behlau, 2009; Whitaker; Onofre, 2006).

Durante levantamento dos trabalhos no campo educacional, observamos a predominância de ênfase nas modalidades populares. Denominados cursinhos comunitários, populares ou ainda alternativos, a abordagem dos PVPs configura atualmente uma área de interesse multidisciplinar, o que se deve tanto a recorrência do tema em pesquisas do campo educacional, quanto à presença de trabalhos situados em áreas como Serviço Social, História, Psicologia, Geografia e outras. A importância desta ênfase reside no fato de que os interesses inscritos nessas pesquisas não apenas referendam um quadro teórico-metodológico correlato ao tema das desigualdades educacionais, mas igualmente recaem sobre assunção de escolhas políticas. Nesse sentido, é notável na literatura os posicionamentos favoráveis à democratização das oportunidades educacionais, à redução das desigualdades sociais, bem como a vinculação com os movimentos sociais. Destacam-se, neste aspecto, as modalidades dos pré-vestibulares para negros e carentes (PVNC) e estudos contemplando a teorização dessas experiências pedagógicas conduzidas pelas ações afirmativas, sobretudo, pautando a necessidade de diminuir o grau de disparidade na concorrência dos exames que visam a entrada no ensino superior público (Thum, 2000; Candau, 2008; Brito, 2015).<sup>1</sup>

Em virtude da composição deste quadro, pode-se dizer que as pesquisas que tratam dos cursos pré-vestibulares no campo educacional convergem para a constituição de um paradigma contra hegemônico. Dito de outra forma, grande parte das pesquisas educacionais sobre os pré-vestibulares tem seus interesses voltados para os meios de resistências frente ao

---

<sup>1</sup> Em relação à nomenclatura PVNC, o termo carente refere-se aqui à condição de vulnerabilidade social.

contexto de ampliação das desigualdades educacionais. Assim, as escolhas teóricas nesta tese têm como finalidade estabelecer um paralelo com as metodologias de pesquisas em voga na temática.

Dialogando com o campo de História da Educação, utilizaremos o conceito de experiência em Thompson (1981; 2002) para articular as memórias dos docentes às fontes bibliográficas, e partindo desta correlação compreender o desenvolvimento histórico dessas modalidades de ensino. De acordo com Martins (2006), a importância da análise metodológica de Thompson em relação aos fenômenos sociais reside na sua capacidade de articular as mudanças da vida econômica às práticas de sujeitos históricos em contextos específicos. O que significa dizer que para esta perspectiva são as experiências destes sujeitos que atribuem significados às mudanças nos fenômenos sociais e econômicos. Também utilizamos como referência para esta pesquisa, a tese de doutoramento de Elison Antonio Paim (2005), intitulada Memórias e experiências do fazer-se professor, que a partir de entrevistas com educadores interrogou o processo contínuo de formação docente em suas dinâmicas relacionais, abordando a construção da identidade profissional na prática pedagógica e no desenvolvimento da autonomia docente (Paim, 2000; 2006). De modo semelhante à tese supracitada, para o trabalho com as narrativas utilizaremos os conceitos apropriados do referencial teórico benjaminiano e freiriano, a fim de compreender as disputas políticas em torno da memória e da narrativa histórica. Assim, a orientação metodológica deste trabalho se constrói com o objetivo de destacar as experiências dos sujeitos na compreensão do fenômeno em estudo, analisando suas relações com o currículo e com o conhecimento histórico, e ainda as considerações que atribuem às suas formações acadêmicas e profissionais.

De modo geral, os estudos no campo educacional sobre pré-vestibulares, assim como as narrativas produzidas no decorrer desta tese, reafirmam a importância dos cursinhos como possibilidade de aperfeiçoamento da docência. Logo, a potencialidade da literatura encontra-se no levantamento destas contribuições e também na problematização relacionada ao treinamento para os exames desprovido de uma perspectiva crítica de educação. No entanto, alguns dos limites encontrados implicam em abordagens desconectadas no que se refere às duas principais facetas do fenômeno, isto é, as versões alternativas ou populares dos cursinhos das instituições privadas de educação básica que adotam esta modalidade. Quando problemas são abordados a partir dessas tensões, de maneira geral, lidam com análises de problemas gerais do

contexto social e econômico (como a desigualdade educação no país) ou por dados quantitativos (análise do índice de candidatos por vaga, aprovação e reprovação da instituição), não necessariamente abordando como esses conflitos de ordem estrutural podem repercutir na condução das práticas pedagógicas e nas experiências educativas (Whitaker; Fiamengue, 2001; Silva, 2014). Sendo assim, como as práticas de ensino desenvolvidas por professores de História em cursinhos, populares e privados, contribuem para pensar a formação docente? Como as diferenças entre esses pré-vestibulares populares e privados aparecem nas experiências dos professores entrevistados? Quais dilemas ou contradições são específicas da atuação docente no contexto de pré-vestibulares?

Estima-se como hipótese que em ambas as modalidades, públicas e privadas, a educação nos cursinhos encontra-se permeada pela cultura da avaliação, implicando em uma rotina mais ou menos direcionada para a resolução das provas. Por cultura da avaliação entende-se a formulação de um consenso por meio do qual se pode afirmar ou negar a qualidade da educação com base em testes padronizados, nacionais ou internacionais (Candau, 2020). Por terem seus currículos direcionados para a submissão aos exames, tais como Enem (Exame Nacional do Ensino Médio) e exame de vestibular, a relação estabelecida com o conhecimento nestes espaços formativos esbarra em uma proposta instrumental. De maneira que para os cursinhos populares persiste o desafio de conciliar um projeto político pedagógico que supere o binômio “consciência política e treinamento para o vestibular” (Santos, 2008, p. 191). Portanto, dialogar com educadores protagonistas nestes espaços é uma oportunidade de desvelar os limites impostos pela cultura da avaliação e além disso, inventariar suas estratégias para romper com essas imposições. Nesse sentido, destacamos ao longo da tese conceitos como autonomia e ética no trabalho docente, interrelacionando com os desafios vivenciados por profissionais do ensino de História, com particular atenção para como essas problemáticas se configuram em contextos educacionais específicos, como são os pré-vestibulares populares e privados.

Moreira e Candau (2007) evidenciam a importância do currículo oculto na transmissão de atitudes e valores, por meio de práticas, rituais, modos de distribuição dos estudantes no espaço escolar e das mensagens implícitas nas falas de professores presentes nas instituições. Nesse sentido, conceituam currículo como “as experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, em meio a relações sociais, e que contribuem para a

construção das identidades de nossos/as estudantes” (Moreira; Candau, 2007, p. 18). Tais elementos atribuem especificidade ao conhecimento escolar em comparação ao conhecimento científico, uma vez que não se trata apenas de uma simplificação ou transposição do conhecimento acadêmico para a escola (Bittencourt, 2008). Cabe refletir nesta pesquisa sobre o tipo de relação que os pré-vestibulares, por estarem no “entrechoque” da educação básica com a universidade, estabelecem com a produção de conhecimentos históricos educacionais (Nascimento, 2003).

Assim, entrecruzamos experiências narradas por docentes de pré-vestibulares populares e privados da disciplina de História em busca de uma compreensão mais aprofundada a respeito do fenômeno a partir da perspectiva dos sujeitos envolvidos. Em quais aspectos convergem e divergem relacionados às suas experiências formativas nos cursinhos? Em que elementos podemos identificar os impactos da cultura da avaliação nos processos educativos? E de que maneira o trabalho de aproximar as narrativas de professores que atuam em instituições públicas e privadas contribuí para a produção de conhecimento sobre a temática dos pré-vestibulares e sobre formação docente em História?

Visamos ainda contrastar a formação acadêmica e a atuação profissional ao analisar, com base nas narrativas, o ensino de História desenvolvido em cursos preparatórios. A escolha desta disciplina refere-se à área de formação e atuação da pesquisadora, ao mesmo tempo, comprometida com os campos de pesquisa sobre o ensino de História e sobre História da Educação. Com vistas a cumprir com os padrões éticos (Capítulo VII da Resolução Nº 466/2012), submetemos esta proposta ao Comitê de Ética em Pesquisa com os Seres Humanos da Universidade Federal de Santa Catarina (CEPSH-UFSC), obtendo autorização para o início da pesquisa em 29 de outubro de 2021.<sup>2</sup> Nas entrevistas, iniciadas ao final do mês de janeiro de 2022, utilizamos um roteiro semiestruturado para conduzir o diálogo entre entrevistadora e entrevistados. As sessões foram gravadas e transcritas pela pesquisadora concomitante à escrita da tese.

A análise dos dados levou em conta as memórias e as experiências trazidas pelos entrevistados em consonância com as categorias do roteiro de entrevista, tais como formação docente, atuação profissional, ética no ensino de História, currículo, autonomia docente,

---

<sup>2</sup> Parecer Número 5.071.285 presente no Anexo A desta tese.

material didático, relação professor-estudante, produção de conhecimento histórico educacional, entre outros conceitos articuladores. Na medida em que as primeiras entrevistas foram realizadas e transcritas, o roteiro foi revisado a fim de contemplar novas categorias e temas trazidos pela etapa de coleta.

Como contribuições desta proposta de tese, projetamos a valorização dos sujeitos envolvidos nos processos pedagógicos. Com isso, visamos destacar o esforço e a criatividade dos professores em criar estratégias para romper com as dinâmicas impostas pela cultura da avaliação, segundo a lógica do treinamento para os exames que de modo geral permeiam os cursinhos. Como projeto inicial projetamos dialogar com as experiências de seis professores de História envolvidos em cursos preparatórios, populares e privados, para investigar o processo de formação docente resultante de suas práticas nesses espaços educativos.

No grupo de professores entrevistados podemos listar dois perfis. Dos colaboradores, seis são professores, homens, brancos, com formação superior e pós-graduação completa, que diferem em idade e anos de atuação. Três deles são recém-formados em universidades federais e estaduais, e iniciaram suas carreiras docentes a partir de 2010. Já a outra metade são professores universitários, que trabalharam em cursinhos preparatórios públicos ou privados, e hoje atuam na formação de professores e professoras de História. Dito isso, a conversa com esses diferentes grupos levou em consideração as contribuições relativas à cada tipo de experiência, considerando que para os primeiros, as memórias e as percepções da formação acadêmica e das experiências em sala de aula foram exploradas com maior intensidade, e no segundo grupo, incluímos perguntas relacionadas à formação de professores e a elaboração dos exames de vestibular.

Para fins de contextualização, iniciamos o primeiro capítulo com um breve texto sobre o desenvolvimento dos exames de vestibular no país e dos cursos de pré-vestibulares, levando em conta que este assunto é um tópico necessário e constante entre os trabalhos que estudaram o tema. De forma a contribuir com estes estudos, sem pormenorizar as considerações desta literatura, acrescentamos ao texto narrativas e memórias de sujeitos desta pesquisa e da bibliografia consultada, a fim de agregar às diferentes épocas do fenômeno aspectos materiais da experiência humana. Quanto ao recorte espacial desta análise, tendo em vista a etapa de coleta das fontes, a pesquisa abrangeu, especialmente, a região Sul e parte do Sudeste do país (Lima, 2019; Verrangia, 2013; Sato, 2011; Whitaker, 2010). Além disso, vale dizer, que se

tratam de experiências ocorridas, sobretudo, em contextos urbanos. Com apoio da literatura foi possível dialogar também com diferentes realidades, como no Rio Grande do Sul, Rio de Janeiro, Pará e Minas Gerais (Loureiro, 2019; Costa; Aragão, 2008; Dantas, 2014; Júnior, 2012; Santos, 2008; Pereira, 2007).

Ainda que esta tese se concentre na formação de professores de História no contexto dos pré-vestibulares, a partir de suas memórias e experiências de ensino, foi necessário investigar o histórico de constituição dos pré-vestibulares como um espaço de atuação possível desses profissionais, bem como considerar algumas de suas experiências de formação acadêmicas para refletir sobre o processo formativo. Sendo assim, esta tese deve ser lida como uma tentativa de compreender um espaço formativo relativamente recente na História da Educação e no ensino de História, que são os cursinhos pré-vestibulares. Após abordar a difusão nas últimas décadas de uma estrutura ou modelo de ensino voltado para o treinamento aos exames e suas diferentes configurações a partir dos anos 1980, com as organizações sociais e populares, investigamos como nessas instituições ocorrem as experiências de profissionais envolvidos com o ensino de História, e quais as estratégias pedagógicas e os conhecimentos históricos mobilizados por estes sujeitos.

A tese está estruturada em três capítulos, sendo o primeiro dedicado a apresentar a revisão de literatura, as escolhas teórico-metodológicas da pesquisa. No segundo capítulo, dialogamos com as narrativas e as experiências dos professores com ênfase para a sua formação acadêmica e atuação profissional. Também discutiremos sobre suas primeiras impressões e desafios para iniciar a carreira docente. O objetivo do capítulo é perceber como se dá o fazer-se profissional dos professores de História nos cursinhos, especialmente, em início de carreira.

No terceiro e último capítulo abordamos as relações de produção de conteúdo históricos educacionais por meio das narrativas dos professores, investigando suas estratégias para romper ou reafirmar a dinâmica do treinamento para os exames nesses espaços. Os assuntos abordados serão temas como consciência de classe, relações étnicas raciais e estudos de gênero a fim de evidenciar determinadas posições éticas que se colocam no trabalho com o ensino de História no tempo presente. Sendo assim, projetamos para o capítulo a abordagem dos recursos didáticos, segundo as experiências de ensino desses docentes nos cursinhos preparatórios públicos e privados nos quais atuaram.

## **2 CAPÍTULO 1: Direcionamentos da pesquisa**

Neste primeiro capítulo especifico as escolhas que determinaram a pesquisa e apresento suas principais motivações. Na segunda sessão, abordamos a ética do ensinar História, interrelacionando os debates crescentes no campo do ensino com as narrativas dos docentes que participaram desta pesquisa. Ao final do capítulo, elaboro um resumo das etapas concluídas, especifico os processos em andamento e apresento algumas propostas de continuidade.

### **2.1 Escolha do tema**

O tema dos pré-vestibulares apareceu como problema de pesquisa a partir do contato com a literatura sobre meritocracia e reprodução das desigualdades sociais mediadas pela instituição escolar (Sato, 2011; Valle; Barrichello; Tomasi, 2010; Souza, 2009). Pensar sobre o tema tornou-se uma oportunidade para reformular a experiência de ensino na qual me formei e, ao mesmo tempo, contribuir para o campo de pesquisa em ensino de História e História da Educação. Além disso, de acordo com um dos docentes participantes da pesquisa, “[...] o universo dos cursos e de mecanismos de preparo para o vestibular, para o ingresso na universidade e até cursinho de concurso, coisas assim, eles são campos de atuação do historiador e do professor de História que a gente nunca leva em consideração nas reflexões.” (Entrevistado 2 - Pop.).

Salvo as pesquisas dedicadas a pensar os pré-vestibulares e os exames de entrada para o ensino superior, a temática é pouco abordada no âmbito das licenciaturas. No entanto, têm ganhado visibilidade os trabalhos que reafirmam como essas experiências de ensino, paralelas às práticas acadêmicas e profissionais, agregam no processo formativo de profissionais da docência (Verrangia, 2013; Almeida, 2010; Santos, 2008; Nascimento, 2003). Segundo Douglas Verrangia (2013), professor da área de Educação da Universidade Federal de São Carlos, sua experiência enquanto professor de cursinho, quando comparada à formação proporcionada pelas Universidades/Centros de Formação, assume uma posição privilegiada, pois levou-o ao desenvolvimento da dimensão política da docência e à diversificação das

metodologias que dispunha.<sup>3</sup> O contato com o movimento dos cursinhos populares representou também importantes aprendizagens no que se refere à relação educador e educandos, às formas de coordenação administrativa e pedagógica das instituições, à avaliação das práticas pedagógicas e, inclusive, conhecimentos a respeito da captação e gerenciamento de recursos financeiros. Na conversa com um dos professores entrevistados, ele nos reafirma esta percepção: “como eu te disse, eu considero o cursinho o lugar onde eu aprendi a dar aulas.” (Entrevistado 1 - Pop./Prv.).<sup>4</sup>

Portanto, cabe refletir sobre estes espaços que se colocam enquanto possibilidades de atuação de profissionais envolvidos com o ensino de História, investigando o desenvolvimento destas modalidades de educação e suas correspondências com o currículo da educação básica. Pois mesmo se tratando de estruturas que “encontram-se fora dos limites legais-institucionais do sistema de ensino vigente (normas, leis, regulamentos, etc.)”, é preciso considerar sua recorrência como recurso ou meio de acesso para o ensino superior por adolescentes, jovens e adultos (Nascimento, 2003, p. 28). Que tipo de relações com o ensino são estabelecidas com nestes espaços que, poderíamos dizer, estão situados no entrelugar do conhecimento histórico escolar e o conhecimento histórico acadêmico?<sup>5</sup> Para isto, é preciso historicizar os espaços em estudo, compreendendo as diferentes noções que avaliação, ensino superior, vestibular e universidade, por exemplo, adquiriram ao longo dos anos para seus diferentes públicos.

---

<sup>3</sup> Verrangia atuou como professor/monitor de Biologia no Curso Pré-Vestibular da Universidade Federal de São Carlos (CPV-UFSCar), integrando a coordenação administrativo-pedagógica do projeto. Foi monitor/professor de um CPVP na mesma cidade, o Cursinho Phoenix (não institucionalizado em uma Universidade), e colaborou para a fundação de outro cursinho em Araras, SP, o UFSCurso, ligado ao campus local da UFSCar e à Prefeitura Municipal de Araras (Verrangia, 2013).

<sup>4</sup> Ao longo de todo o trabalho utilizaremos as abreviaturas Pop. e ou Prv, popular e privado, respectivamente, para indicar em qual contexto se deram as experiências dos professores entrevistados.

<sup>5</sup> O conceito de entrelugar corresponde aos escritos de Homi Bhabha (1998) e apresenta potencial para refletir sobre os fenômenos culturais e a formação das identidades em situação de fronteiras. No entanto, o autor pós-colonial não será abordado nesta tese, uma vez que optamos por autores do materialismo histórico para tratar da produção de conhecimentos históricos educacionais. Vale acrescentar ainda que esta pergunta se refere ao conhecimento acadêmico exigido pelos exames de admissão, dado que as questões são elaboradas por professores e professoras de nível superior, em determinados casos, distantes das realidades escolares. Como proposta inicial da tese, objetivou-se distinguir o conhecimento escolar do acadêmico, bem como refletir sobre o caráter do conhecimento construído nos espaços dos cursinhos, pois estando no limiar destes dois campos, estimava-se a possibilidade de simbiose ou amalgama entre os domínios, resultando em um conhecimento específico dos cursinhos pré-vestibulares. Portanto, eliminamos esta proposta, tendo em vista a necessidade de consultar fontes como os materiais didáticos, apostilas e os exames de admissão, afastando-se do foco desta tese que é a construção profissional dos/as professores/as a partir de suas práticas empregadas nos cursinhos.

Dada a necessidade de realizar um levantamento histórico sobre a estrutura dos cursos preparatórios no Brasil, nesta sessão realizei um levantamento bibliográfico a respeito do desenvolvimento dos cursinhos privados e populares no país, sendo que parte deste texto foi apresentada e publicada como resumo expandido no XII Congresso Nacional de Pesquisadores em Educação (COPED).<sup>6</sup> Assim, nesta sessão também comentei as apresentações e seminários em que esta pesquisa foi comunicada, agregando ao texto as contribuições de professores, professoras e colegas que estiveram presentes nos Grupos de Trabalho. Também incluí nesta versão que compõe a tese, maiores informações sobre o desenvolvimento dos cursinhos populares, que se tornaram tema de pesquisa apenas a partir do doutoramento.

Entre os trabalhos que fazem relação com o Ensino de História, Sociologia ou História da Educação, destacamos a pesquisa de mestrado intitulada *A expansão do ensino franquizado: um estudo de caso*, defendida por Rodrigo Figueiredo Pironi na Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas em 1998. Sua pesquisa investiga a expansão do sistema de ensino Anglo, empresa privada que atua no campo dos pré-vestibulares, observando seu desenvolvimento em níveis regulares da educação básica, como no ensino fundamental e médio. O autor também acompanhou a criação e o funcionamento de uma unidade de ensino no sul de Minas Gerais, com o objetivo de investigar como uma franquia atuante na “indústria dos vestibulares” pode ter implicações diretas no trabalho de profissionais envolvidos com os processos pedagógicos. Vale ressaltar que o sociólogo atuou como professor ao longo da escrita da dissertação em uma instituição de ensino que adotava o sistema apostilado. Logo, sua contribuição para esta tese encontra-se nas percepções que o autor elaborou durante sua formação acadêmica, refletindo criticamente sobre sua prática e formação docente.

A mesma proposta de problematizar seu campo de atuação encontramos na dissertação de Cibele Lima (2019), defendida no mestrado profissional em Ensino de História da Universidade Federal de São Paulo. Com a análise curricular de uma rede de cursinhos populares da região, a autora investigou os limites e as possibilidades gerados pela seleção de conteúdos prescritos externamente pelos exames, ao mesmo tempo, em que se pretende a construção de um currículo voltado para a educação libertadora, nos termos defendidos por

---

<sup>6</sup> O evento, realizado de forma remota, ocorreu no período de 22 a 24 de setembro de 2021, com o tema Paulo Freire: trabalho e práxis emancipatória, sediado pela Unimontes (Universidade Estadual de Montes Claros), em Minas Gerais.

Paulo Freire. Assim, questiona de que maneira os conteúdos de História exigidos pelos exames podem ou não dialogar com as realidades de estudantes e das estudantes do cursinho popular, e ainda qual o papel dos professores na articulação desta proposta crítica de educação com a expectativa de aprovação demandada pelos discentes. Em resumo, a pesquisa considerou que docentes da rede de cursinhos em análise “caminham por uma linha tênue entre uma abordagem crítica dos conteúdos e um ensino nos moldes tradicionais”, uma vez que o movimento pela educação popular “orienta uma expectativa de currículo”, que se desdobra neste espaço de disputas entre perspectivas: ora predominando o conteúdo crítico, ora vertendo para o molde tradicional (Lima, 2019, p. 80).

A fim de historicizar o fenômeno e revisitar a literatura sobre a história dos exames e dos cursos pré-vestibulares, iniciamos a busca pelas publicações da socióloga brasileira Dulce Whitaker (2010; 2013), professora da Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista (FCLAr/UNESP) em Araraquara-SP, quem estudou a formação dos cursinhos no mercado educacional brasileiro desde o final da década de 1960 e orientou diferentes trabalhos relacionados à temática (Whitaker; Onofre, 2006; Whitaker; Fiamengue, 2001). De modo geral, sua pesquisa versou sobre as dificuldades de vestibulandos de baixa renda face a urbanização do Brasil no pós-guerra, fundamentada na teoria dos capitais culturais de Pierre Bourdieu, com particular atenção para o surgimento de versões alternativas e populares.

Em resumo, a socióloga considera que os cursos pré-vestibulares se comportam como anomalias dentro do sistema educacional no país, já que surgiram de modo paralelo ao sistema formal de ensino, alcançando hoje uma situação de normalidade junto ao currículo escolar. Seu interesse pelo tema está nos estraves à democratização do acesso à universidade associado ao que denomina de “efeito cursinho”, isto é, a perspectiva de que estudantes tanto de escolas públicas quanto privadas recorram aos pré-vestibulares como auxílio para o ingresso no Ensino Superior.<sup>7</sup>

---

<sup>7</sup> O “efeito cursinho” foi considerado a partir de duas pesquisas que realizou com base nos dados da Fundação para o Vestibular da Unesp (VUNESP) entre os anos de 1985 e 1986, e mais tarde, em 1995 e 1996, constatando em ambas as pesquisas que a maioria dos estudantes aprovados nos exames classificatórios de cursos concorridos frequentaram, por uma média de dois anos, cursinhos pré-vestibulares. Logo, por funcionarem para determinadas classes sociais, sua expansão é cogitada em outras realidades brasileiras, consumando efetivamente o fenômeno que buscou caracterizar.

De acordo com Whitaker (2010), o surgimento dos cursos pré-vestibulares remonta à invenção do exame vestibular em 1910, mas assumem a forma como hoje conhecemos por “cursinho” somente na década de 1970. Os exames de admissão no ensino superior no Brasil, tardiamente, nomeados de vestibulares pela reforma educacional Carlos Maximiliano de 1915, paulatinamente tornaram-se elementos fundamentais no processo de reorganização do ensino secundário e superior. Ao longo dos anos, a avaliação alterou seu caráter habilitatório para classificatório, intensificando – junto com o aumento da procura pelo ensino superior – o crescimento empresarial dos cursinhos. Mas um público consumidor de cursos preparatórios formou-se apenas durante a década de 1920, quando o número de candidatos às universidades começou superar a quantidade de vagas ofertadas. De acordo com Bego (2013) ainda na Era Vargas, momento em que se instituiu a obrigatoriedade do ensino médio no país, o vestibular mantinha seu caráter habilitatório.

No decorrer da década de 1950, a Whitaker (2010, p. 291) recorda sobre a estrutura dos cursos pré-vestibulares,

[...] lembro-me que – morando eu no interior – os jovens (especialmente os rapazes mais talentosos) iam para a Capital após o 3º ano do então científico, ou clássico, para fazer “cursinho”. Os cursinhos dessa época, na Capital, não tinham nada a ver com as grandes estruturas que se implantam hoje para o preparo da grande massa de jovens que anseiam pelo curso superior. Eram instalados em salas modestas, em bairros próximos ao centro da cidade, sem nenhum aparato que os destacasse na cena urbana. Funcionavam graças ao esforço de professores interessados, eles mesmo proprietários do empreendimento, que obedecia a uma formulação por assim dizer artesanal, com aulas intensivas que desenvolviam os conteúdos complexos elencados para os vestibulares das poucas universidades da época. Os cursinhos eram, então, específicos para cada uma das três áreas acadêmicas: exatas, biológicas e humanas.

Uma ampliação da busca por educação formal no país, motivada por profundas transformações via urbanização, industrialização e burocratização, levou ao crescimento da procura por profissionais liberais, incentivando a formação de médicos, engenheiros, economistas e administradores, como também de professores e professoras para atuarem nas Faculdades de Filosofia. Mudanças no sistema educacional do país também ocorreram no período que sucede o golpe civil-militar de 1964, em razão do projeto de desenvolvimento econômico associado ao capital internacional. Nesse contexto, Whitaker (2010), Bego (2013), Pieroni (1998) e Adrião *et al.* (2009) entre outros afirmam que o ensino superior, e em particular, o setor privado avançou rapidamente.

No que tange a educação básica, prevaleceu a partir dos acordos firmados entre as instituições MEC/USAID, o investimento em nível médio do ensino profissionalizante.<sup>8</sup> A formação da mão-de-obra que levaria ao “milagre econômico” repercutiu no campo educacional em duas principais vertentes: de um lado, quadros administrativos e profissionais liberais, com formação superior, reservados à classe média e, de outro, a formação de técnicos para compor o processo de industrialização (Whitaker, 2010). Na conversa com os professores entrevistados, narradores desta pesquisa, encontramos experiências que correspondem ao contexto dessas formações, sendo dois dos professores participantes técnicos em Eletrônica e Contabilidade.

Já o terceiro professor nos contou sua experiência a partir da posição de docente em um curso supletivo para trabalhadores, durante os anos finais do regime militar.

Olha, naquele tempo, a maioria lutava para ter o primeiro grau. Os cursos e as turmas de segundo grau já eram pequenininhas, eram muito pequenos e eles também estavam... Porque trabalhavam jornadas enormes, muitos trabalhavam de dia, chegavam à noite e aí muito assim cochilavam nas aulas né. [...] Mas assim, a perspectiva de fazerem e de entrar numa universidade era muito pequena. A maioria deles [trabalhadores do curso supletivo da zona norte de Porto Alegre] queria uma melhor colocação no trabalho tendo o primeiro grau completo e o segundo grau também. Alguns precisavam do primeiro grau completo para entrar no curso do SENAI [Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial], que o SENAI oferecia muitos cursos profissionalizantes [...] então essa era a preocupação central da maioria dos alunos. Eles tinham mais essa preocupação utilitária mesmo, de uma profissão formal de um nível técnico mais ou menos qualificado [...] (Entrevistado 3 - Prv.).

Na verdade, eu fiz técnico em Contabilidade porque meus pais achavam que eu tinha que me profissionalizar. Eu estava no regime militar, vinha daquela discussão que a gente agora está revendo com força de profissionalização dos estudantes. E naquele momento para mim, ir para o ensino técnico era quase que um caminho normal da minha existência, porque filho de trabalhador ia ser trabalhador como, na verdade, sou até hoje (Entrevistado 6 - Prv.).

As barreiras impostas à classe trabalhadora, no que se refere à educação superior, aumentaram progressivamente com as reformas educacionais implementadas. As dificuldades eram também agravadas pela inflação desenfreada que o país enfrentava. Ao lembrar sobre a época, o historiador – também técnico em Contabilidade – correlaciona os tempos do regime com a situação política e econômica atual “[...] não sabia se eu passasse, se eu poderia morar,

---

<sup>8</sup> Os acordos firmados entre o Ministério da Educação e a Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (USAID), criada em 1961 por John F. Kennedy, fazem parte do projeto de interferência econômica nos países latino-americanos, que instaurou os regimes autoritários e as ditaduras no Cone Sul.

se teria condições. Enfim, era tudo muito complicado, muito porque tinha inflação. Inflação alta pra caramba, o que a gente está, infelizmente, revendo tempos de inflação agora” (Entrevistado 6 - Prv.).

A demanda por ensino superior, por uma parcela crescente da classe média, levou a reorganização do ensino visando os modelos de admissão. Na elaboração da Lei de Diretrizes e Bases de 1961, o Art. 80 versou sobre a autonomia das instituições de ensino superior na formulação de seus respectivos exames de admissão. Até então,

As provas do exame vestibular eram elaboradas e avaliadas por comissões constituídas por membros definidos pela universidade. O exame permanecia em duas fases: a fase escrita com o sorteio de uma relação de pontos do conteúdo programático definido e a fase oral na qual os candidatos deveriam responder a uma diversidade de questões formuladas pela comissão de vestibular (Bego, 2013, p. 65).

Whitaker (2010, p. 292) identifica nesta conjuntura, a racionalização do processo de entrada para o ensino superior evidenciada no agrupamento dos sistemas de ingresso, iniciado pelas Escolas Médicas, área em que o número de candidatos permanece elevado. No ano de 1964, lista a criação do Centro de Seleção de Candidatos às Escolas Médicas e Biológicas (CESCEM), na época destinado a reunir os exames de sete instituições do Ensino Superior no estado de São Paulo, sendo esta “a primeira tentativa de racionalizar um exame que ia se tornando expressão de ascensão social.”. Após reorientada para Fundação Carlos Chagas (FCC), a instituição realizou em 1965 um vestibular inaugurando o uso de questões objetivas e classificatórias de acordo com o critério de preenchimento das vagas. O mesmo sistema seria aplicado anos depois pelo Centro de Seleção de Candidatos às Escolas de Administração (CESCEA) em 1967 por três universidades, seguido da implementação do sistema Mapofei em 1969.

Ainda na década de 1970, os cursinhos adquiriram uma postura empresarial associada às estruturas de franquias “[...] que permitiram em alguns casos a construção de sistemas altamente integrados de Colégios Particulares, Cursinhos Preparatórios aos vestibulares e Cursos Universitários para a clientela das classes médias emergentes (Whitaker, 2010, p. 292).”. Nesse contexto, a socióloga relembra a experiência de fundação e expansão dessas intuições de ensino:

Na passagem dos anos 1960 para a década de 1970, participei da experiência de fundação de um cursinho no modelo empresarial. Havia uma efervescência no Estado de São Paulo, que se espalhava por outros Estados, com grupos empresariais se

associando a professores empreendedores e contratando administradores que se esforçavam por racionalizar os processos através dos quais se chegaria ao milagre de colocar um grande número de jovens nas boas universidades, alimentando o marketing do empreendimento. No início, recebíamos apostilas de um grupo semelhante de Curitiba e também de um cursinho de São Paulo. Mas logo seríamos remunerados para produzir nossas próprias apostilas (ou melhor, as do cursinho) (Whitaker, 2010, p. 292).

Assim, podemos afirmar que o processo que resultou na expansão dos cursos pré-vestibulares decorre de relações complexas entre as políticas de expansão da educação básica (especialmente do ensino médio) e do ensino superior (público e, em maior parte, privado), do crescimento do mercado editorial, como também se interrelaciona com os projetos de desenvolvimento econômico do país.

Desde pequenas organizações “artesaniais” à modelos empresariais organizados em franquia, a elaboração dos currículos nos pré-vestibulares acompanhou uma progressiva desintegração dos sistemas de admissão no estado de São Paulo, que modificou drasticamente os requisitos exigidos pelos exames. Whitaker (2010) aponta para o ajustamento das barreiras impostas pelos vestibulares e reitera a desvinculação da UNESP do sistema Fundação Universitária para o Vestibular (FUVEST), criando seu próprio processo seletivo, o VUNESP em 1981, exemplo seguido pela Unicamp. Nas memórias de um dos professores entrevistados, surgiu a sua experiência enquanto vestibulando a partir das mudanças em observação:

Em [19]83-84-85, a Unicamp fazia o vestibular junto com a Fuvest e o vestibular da Fuvest para mim era uma porcaria, porque era um vestibular muito conteudista. E na área de exatas e biológicas eu fazia aqueles exercícios sem chance nenhuma de passar. E no ano que eu fui prestar, a Unicamp abriu um vestibular separado, totalmente dissertativo. E caiu no mesmo dia da Fuvest. Eu falei “ou eu faço Fuvest ou eu faço Unicamp. Vou fazer Unicamp”. Porque teve toda uma onda no ano de 86 que era o vestibular de 87, foi o primeiro o vestibular, explicando o vestibular vai ser assim, vai ser assado (Entrevistado 6 - Prv.).

Sem explorar em detalhes as mudanças históricas na elaboração dos exames de admissão, podemos afirmar com base na literatura que este também foi um dos elementos contribuintes para o crescimento da oferta de cursos pré-vestibulares. Um levantamento acerca das sucessivas reformas educacionais, que favoreceram a iniciativa privada no ramo dos cursinhos pode ser encontrado de maneira mais informativa em Bego (2013), no capítulo em que o pesquisador elencou as condicionantes para expansão dos cursinhos ou Sistemas

Apostilados de Ensino (SAE).<sup>9</sup> O mesmo movimento, na perspectiva do relato de experiência, pode ser lido no artigo de Whitaker (2010) que, durante a década de 1980 – após ter deixado de atuar em cursos pré-vestibulares privados – passou a escrever na Folha de São Paulo pequenos artigos sobre “o caráter alienante” dos exames e das práticas pedagógicas em determinadas instituições.<sup>10</sup>

Em resumo, entre as décadas de 1970 e 1980, os cursos pré-vestibulares se tornavam cada vez mais recorrentes enquanto recurso estratégico para o acesso ao ensino superior, em grande medida instrumentalizado pela classe média, que buscava tanto a sistematização do conteúdo exigido pelos exames, quanto estar a par das atualizações, das mudanças nos editais, dentre outras informações sobre as instituições e os cursos de graduação crescentes na época (Whitaker, 2010, p. 293). No entanto, é preciso levar em consideração a coexistência de outras práticas de preparação para os exames de admissão como “oficinas de redação”, “cursos de exatas com aulas individuais ou em pequenos grupos de alunos”, “escolas de idiomas”, o ensino domiciliar (*homeschooling*), a depender dos recursos financeiros e de tempo que dispõem a família e o estudante, e que podem ou não estar relacionadas com a metodologia mais ‘tradicional’ presente nos cursos pré-vestibulares (Whitaker; Fiamengue, 2001, p. 216). No caso do professor entrevistado que prestou vestibular para a Unicamp, estando distante da realidade dos pré-vestibulares, ele compartilhou que: “juntando o colegial de manhã com o título do ensino médio, que era o antigo segundo grau, eu acho que eu estava me preparando para fazer o vestibular” (Entrevistado 6 - Prv.).

Também na década de 1980, vale destacar a insurgência das experiências populares ou alternativas dos cursinhos, que ganharam maior definição nos anos seguintes. No entanto, é preciso antes destacar a diversidade de experiências que se enquadram nas modalidades alternativas, pois de acordo com Moraes e Oliveira (2006, p. 126), essas estruturas de ensino

---

<sup>9</sup> Além das reformas de orientação tecnocrata decorrentes do acordo MEC-USAID, que impulsionaram o investimento no ensino de caráter técnico e profissionalizante, o autor lista a Lei de Diretrizes e Bases da Educação e a Lei n. 5.540 de 28 de dezembro de 1968, que reestruturou o ensino superior no país (Brasil, 1968). Também o Decreto n. 79.298 em 1977, que promoveu mudanças como a realização do exame em duas etapas, sendo a primeira eliminatória, assim como a solicitação de provas de habilidades específicas, entre outras orientações para unificar os sistemas de admissão (Bego, 2013, p. 70).

<sup>10</sup> “O processo descrito até aqui é praticamente um testemunho histórico de alguém que, além de vivenciar, pesquisou e analisou a dialética negativa de um sistema que se abria e se fechava conforme as demandas das camadas médias emergentes com suas pressões sobre governos militares, cuja tônica era exatamente de sucessivos “fechamentos e aberturas” para equilibrar e manter a dominação” (Whitaker, 2010, p. 293).

têm diferentes características, sendo algumas com fins lucrativos, ofertando bolsas aos professores e monitores da instituição, além de cursinhos com financiamento parcial (de empresas, universidades, igrejas, movimentos sociais, sindicatos ou partidos políticos, por exemplo), entres outros organizados de forma exclusivamente voluntária (Nascimento, 2003). Inclusive, são experiências educativas que se realizam em diferentes regiões do país, do Norte à Sul e que, portanto, não são possíveis de generalização a respeito das suas propostas pedagógicas. Além do mais, é preciso considerar as organizações que acontecem no ambiente rural, e que por isso aparecem com menor recorrência nas pesquisas sobre os cursinhos populares (Whitaker; Onofre, 2006). Cabe destacar que para além das dificuldades socioeconômicas, recém mencionadas, a etnia, em particular, o racismo, e a vivência em espaços periféricos também se impõem como barreiras para a entrada nas universidades e nos centros educacionais de formação superior. Por isso, trazemos aqui aspectos históricos que destacamos destes movimentos, que se organizam desde a efervescência da educação popular ao final do regime autoritário.

Diógenes Valdanha Neto (2020), professor da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), chama a atenção para fato de que neste debate o uso do termo popular não se refere à pobreza material, especificamente, apesar da situação agravante que o país vivenciava no final do período da ditadura civil-militar.<sup>11</sup> O termo popular, portanto, está fundamentado na “noção substantiva do oprimido” conforme a perspectiva defendida na obra de Paulo Freire (2013) da situação de oprimido em relação à hierarquia de poder e à capacidade de leitura de mundo. Nesse sentido, a educação popular é concebida na relação com os movimentos sociais de luta popular em diferentes realidades do país.

Durante as entrevistas da pesquisa, um dos professores de História comentou sobre a abertura para fazer críticas contemporâneas ao regime em dois ambientes educacionais contrastantes, em um cursinho privado urbano de pequena estrutura e em curso supletivo de trabalhadores.

No cursinho privado tinha mais espaço. Bom, no caso do cursinho pré-vestibular, tinha mais espaço que no curso [supletivo] para os trabalhadores da cidade. Por

---

<sup>11</sup> Diógenes Valdanha Neto é professor da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), vinculado ao Instituto de Ciências Exatas, Naturais e Educação (ICENE). Possui graduação em Ciências Biológicas pela Universidade de São Paulo (USP/FFCLRP), e é mestre em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP/FCLAR). Possui doutorado em Educação pela USP.

incrível que pareça. Porque ali eu estava falando para alunos de classe média, do meu mesmo meio social e que mais facilmente criticava a ditadura militar. Aquilo era ano [19]78, em 78 teve uma explosão do movimento estudantil contra a ditadura no Brasil inteiro. 78 é o ano também em que no Rio Grande do Sul repercutiu muito, no sul do Brasil em geral, o movimento de Encruzilhada Natalino dos agricultores sem-terra, muito antes do MST [Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra]. Então, existia uma fissura, uma perda de legitimação da ditadura militar, que era mais fácil e mais aparente nos setores médios urbanos. Então assim, eu lembro de alguns alunos lá daquela região industrial, em sala de aula, de eu fazer um debate e alguns defenderem a ditadura militar ali. Aí eu tinha que trazer dados, puxar a argumentação deles. Claro que eu estava com mais condições de envolver essa discussão né. Mas assim me admirava isso, para mim era uma surpresa, ver gente do meio operário popular achar que os militares eram todos certinhos. Então aquilo me chocou, foi uma experiência... Claro, é óbvio que os militares tiveram apoio por parte de setores importantes da população, mas eu não esperava ver aquilo, ainda mais na zona norte de Porto Alegre. Mas não era muita gente (Entrevistado 3 - Prv.).

O movimento do qual nos fala o professor foi organizado por camponeses e camponesas, e pessoas da agricultura familiar, que expulsos de terras da Reserva Indígena Nonoai, povoada pelos Kaingang, passaram a formar acampamentos ao longo da estrada que ligava as cidades de Ronda Alta, Sarandi e Passo Fundo, no estado do Rio Grande do Sul (Fernandes, 2020).<sup>12</sup> O movimento das famílias, mais tarde nomeado como acampamento Encruzilhada Natalino, marca um período de profunda desigualdade social e de aumento das propriedades latifundiárias no país. Segundo o professor de Geografia, Bernardo Mançano Fernandes, no mês de abril de 1981, estima-se que o acampamento contava com 50 famílias e três meses depois o número havia crescido exponencialmente para 600 famílias, totalizando uma média de 3 mil pessoas acampadas em barracas construídas a base de lona, madeira, sacos de cimento, adubo e capim. O movimento também formado pela presença religiosa das Igrejas Católica e Luterana resistiu às várias tentativas de cercamentos e invasão por parte do Estado, que impedia a saída de moradores do local e o abastecimento de mantimentos para a população.

A resistência culminou na conquista do assentamento de Nova Ronda Alta, marcando a história da luta camponesa no país e precedendo às experiências que dariam origem ao Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST). Também se destaca nesse contexto, o apoio do movimento estudantil, conforme mencionado pelo professor entrevistado. Ao consultar

---

<sup>12</sup> 1978 marcou no calendário o Ano dos Mártires Indígenas da América Latina, momento em que ocorreu o levante dos/as indígenas habitantes de Nonoai, que levou ao incêndio de escolas, enquanto “um gesto simbólico que significava a revolta contra a invasão cultural a partir do tipo de educação que era a dos brancos. Por um pequeno “exército” de índios comandado por Xangrê, mais de três mil intrusos brancos foram expulsos.” (CHECHIN, 2008).

outras fontes, vimos que “Nada menos que 30 mil pessoas ali estiveram reunidas em plena ditadura, vindas de ônibus de São Paulo, Santa Catarina e Paraná. Puderam depois levar para suas regiões, não somente a mística missioneira baseada em Sepé, mas todo um arsenal de táticas de mobilização.” (Cechin, 2008).<sup>13</sup>

Após a implementação de políticas de redemocratização a partir da abertura do regime, os movimentos populares experienciaram a conquista de cursos de formação superior reservados aos trabalhadores urbanos e à formação dos camponeses, fundamentados na proposta de Educação do Campo e na articulação com a educação popular (Neto, 2020). Entre outros avanços que seguiram a virada do milênio estão as políticas de ação de cotas no sistema de universidades públicas, protagonizado pelos movimentos negros, que se institucionalizou com a promulgação da Lei nº 12.711 de 2012, antecedida pelas conquistas das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, que regem sobre a obrigatoriedade do ensino de história e culturas indígenas, africanas e afro-brasileiras nos ensinos fundamental e médio.<sup>14</sup>

Intensificando sua atuação na década de 1990, Rodrigo Torquato da Silva (2008), professor da rede municipal de Niterói-RJ, destaca a propulsão dos Pré-vestibulares para Negros e Carentes (PVNCs) com base em uma agenda que, por meio do treinamento para o vestibular, buscava reposicionar o povo negro na sociedade brasileira a partir da aquisição do ensino superior. A luta incluiu a reivindicação de políticas de permanência nas universidades e de formação política, a fim de garantir a ampliação dos direitos sociais e o atendimento de outras demandas. Ao evidenciar o conflito e as tensões existentes no âmbito do Pré-vestibular Comunitário da Rocinha (PVCR), o autor acrescenta que o cotidiano do cursinho não é apenas formado por consensos. E que, ao contrário do que uma visão apressada pode ter a potência do projeto está, juntamente, nos conflitos e na forma como eles são “geridos e narrados pelos diferentes atores”. Nas palavras do coordenador “o principal deles seja o que opõe, em muitos

---

<sup>13</sup> Sepé Tiaraju (1756-1756), nascido no Sete Povos das Missões, foi consagrado "Herói Guarani Missioneiro Rio-grandense" pela Lei nº 12.366/2005, devido aos seus feitos no período em que liderou os indígenas dos Sete Povos das Missões contra os ataques espanhóis e portugueses, durante a imposição do Tratado de Madrid. Por atuar como líder missionário, passou a ser considerado também um santo popular. A ligação da herança de Sepé com as lutas que se estabeleceram nos anos finais da ditadura civil-militar se dá pela resistência associada à sua memória nos eventos que marcaram o Ano dos Mártires das causas indígenas no continente latino-americano (Cechin, 2008).

<sup>14</sup> A respeito da Lei Federal 12.711/12, que instituiu a reserva de vagas para estudantes de escola pública, não brancos/as, Joana Célia dos Passos (2015) afirma que o principal debate fomentado por esta política está centrado na explicitação do racismo e na assimetria das condições de vida entre pessoas brancas e negras.

momentos, os projetos individuais de aprovação no vestibular de alguns alunos ao projeto político de conscientização que integra a proposta pedagógica do PVCR” (Silva, 2008, p. 70).

No diálogo com o professor e fundador do projeto de cursinho popular, Renato Emerson dos Santos (apud Silva, 2008, p. 151), destacou que os pré-vestibulares populares de maneira generalizada instituíram um espaço privilegiado para a difusão do antirracismo, que até então estava “restrito e estigmatizado” em ambientes acadêmicos e nos movimentos sociais ligados à causa. Dito isso, vale reiterar que a literatura entra em consenso quanto ao fato de que os pré-vestibulares populares não se resumem à revisão dos conteúdos do ensino médio, ainda que os objetivos e algumas abordagens sejam semelhantes (Verrangia, 2013). Conversando com um dos professores parceiros desta pesquisa, ele reiterou essa proposta:

O cursinho, ele tinha uma particularidade que ele era um cursinho, eu sempre vou enfatizar isso, que ele era um projeto de educação comunitária. E eu vou enfatizar isso, porque eles sempre enfatizavam isso. E primeiro eles se diferenciavam, fugiam da lógica dos cursinhos pré-vestibulares, porque não era o mesmo público-alvo pagante e no nosso processo seletivo a gente tentava priorizar o pessoal que vinha dos morros, a gente priorizava quem trabalhava, a gente priorizava o pessoal que era mais velho, a gente priorizava quem participasse do nosso projeto, o pessoal LGBTQIA+, às vezes, até refugiado, tinham refugiados lá. Então, eu digo que o cursinho foi muito diferente. A única coisa que ele tinha em comum com os cursos pré-vestibulares era que a gente queria botar o pessoal lá dentro né, o pessoal desses grupos menos favorecidos, a gente queria botar na universidade. Principal diferença (Entrevistado 1 - Pop./Prv).

Logo, as representações a respeito dos exames e das práticas adotadas nos cursinhos variam de acordo com a experiência dos sujeitos e dos contextos socioeducacionais em que se apresentam. Nesse sentido, trazemos algumas considerações da pesquisa de Silvana Aparecida Onofre (2006), orientada por Whitaker, localizada em dois assentamentos da Reforma Agrária no município de Araraquara, durante o ano de 2002. Seu trabalho investigou a orientação profissional da juventude do campo e como esse público costumava se situar diante das barreiras impostas pelo exame de vestibular. A pesquisadora encontrou alguns consensos em relação às representações recorrentes em outras literaturas, como o fato de o rigor do exame raramente ser citado como um agravante do insucesso que, por sua vez, é justificado pela ineficiência da escola pública ao preparar estudantes para o nível superior. Trata-se de uma representação bastante comum dos “discursos sobre a decadência da escola pública” que, segundo as autoras, vigorou por mais de três décadas na mídia impressa e televisiva (Whitaker; Onofre, 2006, p. 51).

É preciso levar em conta também que, enquanto exame válido para a admissão no ensino superior, o Enem deixou de ser substancialmente um instrumento avaliativo do ensino médio e gerador de índices para a educação básica, para se inserir de forma mais alinhada à lógica dos pré-vestibulares.<sup>15</sup> Decorre desta perspectiva, que as escolas atendam e planejem os seus currículos com base nos conteúdos pautados pelas provas de admissão (Lima, 2019). Ao concordar com essa análise, Neto (2013, p. 191) acrescenta que “O fato de o ENEM aparecer com o segundo tema mais citado [em jornais e revistas] reflete o destaque dado à discussão sobre o acesso à universidade, em detrimento de outras discussões sobre o ensino oferecido pelas escolas de educação básica”.

No entanto, constatamos a partir do estudo das narrativas que existem discordâncias entre profissionais no campo do ensino quanto à influência exercida pelos exames de admissão nos currículos na educação básica. Na conversa com um dos professores entrevistados, ele sinalizou a dificuldade de alguns profissionais do ensino superior em reconhecer que os currículos da educação básica se orientam de forma mais ou menos direcionada à preparação dos exames de admissão.

Se esse tipo de visão, está na cabeça das pessoas que preparam o vestibular, eu fico muito preocupado, porque desconsiderar a força dos vestibulares das universidades mais concorridas na educação básica, na formação ou preparação né, dependendo da escola, das intenções, das visões pedagógicas ou não que existem nas escolas, que estão tratando desse assunto, desconsiderar isso para mim é um grande problema (Entrevistado 6 – Prv.).

O professor também nos apontou para outro problema bastante frequente na literatura, que é a existência de instituições de ensino nas quais a formação dos estudantes, a grosso modo, é reduzida à uma rotina de preparação para os exames. Isso ocorre de tal maneira que

Os saberes adquiridos durante o Ensino Médio passam então a visar uma aplicabilidade, a de “passar na prova” do Enem. A expressividade adquirida pelo exame trará também uma pressão no ambiente escolar. Tanto o formato, quanto o conteúdo apresentado pelo exame se tornaram cada vez mais presentes no cotidiano

---

<sup>15</sup> A aproximação do Enem com a dinâmica dos pré-vestibulares ocorre a partir de 2009, com a elaboração do “Novo Enem” e se intensifica em 2010 com a criação do SiSU (Sistema de Seleção Unificada). Não discorreremos nesta proposta de tese acerca das possíveis alterações que o Enem possa ter causado na dinâmica pedagógica dos cursinhos, uma vez que se propunha como um exame de carácter crítico e menos informativo. No entanto, em pesquisas anteriores, como na dissertação de mestrado e no trabalho de conclusão de curso, destacamos que em materiais de campanhas e de conteúdos de *marketing*, o exame foi igualmente considerado uma “especialidade” dos cursinhos, sem alguma distinção notável em relação aos vestibulares tradicionais (Santana, 2018).

do Ensino Médio, nos materiais didáticos, em avaliações ou aulas específicas visando atender aos moldes do exame (Lima, 2019, p. 43).

Ainda que apareçam de modo marcante no ensino médio, vale destacar que as metodologias adotadas pelos pré-vestibulares não se resumem aos anos finais da educação básica. Nesse aspecto, Angelo (2018) ressalta o crescimento dos grupos empresariais originados dos cursinhos privados em diferentes níveis do processo formativo, desde a educação infantil à superior, passando pelo ensino técnico, com o fornecimento de apostilas e materiais que têm como fundamento a sistematização dos objetivos e dos conteúdos estabelecida pelos cursos preparatórios.

Ao conversar com o primeiro professor de História entrevistado sobre seu período de trabalho em uma escola privada, observamos como a influência dos pré-vestibulares se estabelece na prática docente em outros níveis de formação:

Nessa instituição [...] tem um esquema, um simuladinho para ver se os alunos estavam aprendendo direito a cada trimestre. Então eles tinham os mecanismos deles para saberem se o currículo estava sendo cumprido. Assim, não era pré-vestibular. Mas tinha uma coisa ali meio que parecido. Tinha a lógica. Parece que a lógica ali do pré-vestibular já estava sendo ministrada nos estudantes. Esses simuladinhos eram parecidos com o vestibular. Tu alinhava os estudantes certinho, tinha toda aquela coisa de fiscalização para não deixar eles colarem um do outro. Era um dia de vestibular na escola, só que daí eram questões do ensino fundamental (Entrevistado 1- Pop./Prv).

Na narrativa do professor, a cultura da avaliação se sobressai como um mecanismo de controle rigoroso do currículo por parte da coordenação. Expressa na prática dos simulados, também se materializa em atitudes e comportamentos como enfileirar estudantes e “fiscalizá-los”. Influencia na apresentação do conteúdo, com a organização de questões de vestibular no nível do ensino fundamental, chegando inclusive a demarcar uma data específica no calendário escolar, o dia de vestibular na escola. Nesse aspecto, vale retomar as contribuições apropriadas dos estudos de Edward P. Thompson para o campo da formação de professores, no que diz respeito a necessidade de avaliar como as políticas educacionais, neste caso, vinculadas à cultura da avaliação, aparecem materializadas no cotidiano das escolas, políticas estas fundamentadas em valores da cultura ideológica e hegemônica vigente (Mira *et al.*, 2017).

Embora a modalidade dos pré-vestibulares configure um campo de atuação docente pouco refletido pelos cursos de formação de professores no tempo presente, torna-se necessário problematizar a adoção da lógica do pré-vestibular em escolas de nível fundamental, como descrito pelo professor. Nesta tese, propomos compreender a lógica do vestibular associada ao

conceito de cultura da avaliação, destacando como esse vínculo tensiona para uma relação instrumental e meritocrática com o conhecimento, devido a sua utilidade atestada mediante a aprovação em exames do ensino superior. Por outro lado, essas práticas internas como a aplicação de simulados também devem ser entendidos na sua interrelação com uma cultura educacional fortemente marcada pela quantificação dos resultados e pela valorização de testes padronizados, tanto como instrumentos de diagnóstico da aprendizagem, mas também para controle da eficiência dos resultados (Candau, 2020).

Esta realidade descrita pelo professor também foi observada na dissertação de mestrado em Educação, desenvolvida por Fernanda Borges de Andrade Dantas (2014) que avaliou os impactos da aplicação dos materiais do Grupo Positivo em escolas de Uberama/MG com recorte no ensino infantil e fundamental. De acordo com a autora, o número de instituições na educação infantil e fundamental que fazem uso dos sistemas apostilados cresceu nos anos avaliados pela pesquisa, seja em escolas públicas ou particulares, uma prática que conforme sua concepção vai de encontro à proposta estabelecida pelo Ministério da Educação para esta modalidade. Defende que a sistematização formal do conteúdo trazida pelas apostilas fere os princípios lúdicos de aprendizagem respectivos à formação inicial, pois trazem em sua elaboração a racionalização radical dos processos pedagógicos. Salienta ainda o fato de os sistemas apostilados não se limitarem ao uso do material, já que sua aplicação engloba desde a formação de professores ao domínio administrativo da escola, incluindo assessorias de marketing, o que para as escolas pequenas torna-se uma solução para a captação de estudantes.

A partir do aporte teórico na Teoria Crítica, sua análise aborda as implicações dos pacotes didáticos na profissão docente. Utilizou como fontes o entrecruzamento de informações contidas nos materiais didáticos e em entrevistas semiestruturadas, acrescidas de um questionário com questões abertas para um grupo de doze professores e professoras. Apesar das limitações impostas pela implementação dos pacotes didáticos, ao conversar com as pessoas diretamente envolvidas neste meio, Dantas (2014) reitera as possibilidades destes profissionais agirem com autonomia, mesmo que pressionados por uma organização pedagógica orientada pelo que aqui conceituamos como cultura da avaliação (Candau, 2020). Ao correlacionar essa perspectiva com as narrativas da tese, pudemos notar que algumas brechas ou estratégias são criadas pelos professores a depender do contexto e conjuntura em que se encontram:

Bom, eu acho que de certa maneira não no material de pré-vestibular que eu preparei, que a concepção da escola era muito conteudista mesmo, está certo. Então, você tinha aquela coisa de ler ali e veja o que que é. Mas, por exemplo, em provas aplicadas nessas escolas em que eu dava aula e havia maior liberdade, com essas duas escolas em que eu fiquei mais anos, por exemplo, eu sempre enfatizei a questão da interpretação dos textos, dos dados, da análise, do criticismo (Entrevistado 5 - Prv.).

De acordo com o professor, ainda que existam as pressões da estrutura pedagógica, representada em grande parte pelo material didático, é possível construir brechas em especial por meio das avaliações. Nesse sentido, ele disputa com a perspectiva conteudista os sentidos da aprendizagem ao propor um tripo de avaliação propensa ao criticismo. Essa posição encontra correspondência na proposição de Circe Bittencourt (2008, p. 44) que entende a avaliação como um espaço importante para desenvolver a autonomia pedagógica, que tem sofrido grandes influências devido aos exames de avaliação e seleção:

Na avaliação reside, sem dúvida alguma, o maior poder do professor, e os sistemas avaliatórios têm, muitas vezes, interferido no processo de mudança ou transformação dos conteúdos e métodos, como no caso do ensino médio, cujo conteúdo tem sido determinado, na prática, pelo sistema de avaliação dos exames ou processos de seleção para o ensino superior.<sup>16</sup>

Entendendo com Circe Bittencourt (2008) que a avaliação se relaciona diretamente com a noção de aprendizagem e que nela reside um grande poder da prática docente, acreditamos ser possível que os professores possam exercer sua função com autonomia, mesmo dentro de estruturas de ensino inclinadas a uma educação mercadológica. Assim como colocado anteriormente pelo professor, a questão da interpretação dos textos, dos dados, da análise, do criticismo é priorizada em detrimento do conteudismo, ainda que essas observações de aprendizagem sejam solicitadas mediante à exames ou provas.<sup>17</sup>

---

<sup>16</sup> Circe Bittencourt é professora de pós-graduação na Faculdade de Educação da USP e formada em História pela mesma instituição de ensino.

<sup>17</sup> Circe Bittencourt (2008, p. 44) afirma que no método da avaliação por meio de exame ou prova predomina a visão quantitativa de conteúdos explícitos, o que ocorre em detrimento de objetivos de aprendizagem mais amplos. Nos termos da autora: “A avaliação está relacionada a conceitos de aprendizagem e articula-se com um tipo determinado de compreensão de disciplina escolar: tem certas características se a disciplina escolar é entendida apenas como transmissora de conteúdos, e outras se a disciplina escolar é concebida como produtora de conhecimento. Exames, provas, arguições, testes, entre outros, compõem uma variedade de formas de controlar o que está sendo ensinado e aprendido. Entre os problemas da avaliação encontra-se a definição do objetivo efetivo do que se pretende avaliar, uma vez que, por intermédio das provas, o sistema avaliatório concentra-se no controle sobre o domínio quantitativo dos conteúdos explícitos, relegando a segundo plano a avaliação de uma perspectiva qualitativa, que inclui, ou deveria incluir, a verificação da aprendizagem no conjunto dos objetivos educacionais mais amplos”.

Por isso, não há uma consideração consensual o campo da pesquisa em ensino a respeito da possibilidade de autonomia exercida por professores que atuam em SAES. Trabalhos como os de Ortiz, Denardin e Neto (2021) afirmam que quando assumida autonomia por parte dos docentes se trata de uma “autonomia ilusória” sustentada pela “servidão voluntária” desses sujeitos, os quais contribuem para a disseminação dos materiais apostilados ao defenderem sua funcionalidade em sala de aula. Os autores mobilizam o conceito de autonomia ilusória de José Contreras (2012) e de submissão voluntária do autor Etienne de La Boétie para compreender o controle exercido pelos Sistemas Apostilados de Ensino (SAEs) na prática docente, investigando o afastamento de professores da atividade intelectual, reflexiva e crítica da profissão.<sup>18</sup>

Como os próprios professores afirmam em sua defesa, o sistema facilita o seu trabalho, ou seja, a falta de liberdade é mais fácil, tira-lhes a responsabilidade da reflexão e torna a sua função mais confortável. Inconscientemente, enganam-se a si próprios e aceitam o exercício de uma função mais simples, acrítica e tecnicista devido ao conforto intelectual que essa posição lhe proporciona. Assim, são os próprios docentes, submissos ao sistema, que dão força, sustentam e permitem que a empresa cresça e se fortaleça (Ortiz; Denardin; Neto, 2021, p. 622).

Considerando estes aspectos, entendemos que o debate da autonomia necessariamente nos leva à reflexão sobre a ética na profissão docente e, inclusive, acerca das possibilidades do conhecimento histórico se desenvolver no diálogo entre professores, estudantes e materiais didáticos nesses espaços.

## **2.2 A ética nas pesquisas e nas práticas do ensino de História**

Refletir sobre a ética da profissão docente implica em relacionar a teoria e a prática. Neste caso, em especial, as atividades de professores e pesquisadores do ensino de História envolvidos com os pré-vestibulares, mas que de certa forma se assemelham às experiências de outros e outras docentes de níveis fundamental e médio. Isso porque pensar sobre a condição

---

<sup>18</sup> Os autores mobilizam o conceito de autonomia ilusória de José Contreras (2012) e de submissão voluntária do autor Etienne de La Boétie para compreender o controle exercido pelos SAES na prática docente, investigando o afastamento de professores da atividade intelectual, reflexiva e crítica da profissão. Entende-se nessa perspectiva teórica que o ato da negociação dos limites nos contextos em que esses sujeitos se encontram conduzem à condição de “distanciamento crítico” da realidade,

humana – tarefa inerente do ensino e das pesquisas em Ciências Humanas – recaí sempre em dimensões éticas, ainda que não sejam mencionadas nestes termos.

Segundo Jefferson Mainardes (2021), professor do Departamento de Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), o debate sobre a ética se constituiu como um espaço de ausência na formação de professores e professoras e no dia-a-dia desses profissionais, tornando-se urgente a construção de orientações para respaldar as atividades em curso.<sup>19</sup> A demanda em favor de uma ética da profissão docente se intensifica quando analisamos a atual conjuntura, em que se sobressaem a produção e a divulgação em massa de notícias falsas, com fins políticos declarados, direcionadas para o negacionismo científico, entre outras ações que transgridam a dignidade humana.

Instituída para suprir essa demanda, a comissão Compromissos Éticos da Docência em História da Associação Brasileira de Pesquisa em Ensino de História (ABEH) reuniu-se ao longo de 2021 a fim de construir coletivamente um conjunto de diretrizes para professores e professoras de História.<sup>20</sup> O grupo busca estabelecer compromissos da área, capazes de abarcar diferentes perspectivas, princípios e até mesmo discordâncias ideológicas que a disciplina podem levantar, especialmente, quando tratamos de lutas sociais e dos denominados temas sensíveis.<sup>21</sup> A discussão em torno da ética também é pertinente em outras áreas das ciências sociais, pois como ressalta Mainardes (2021), ela está situada em todas as atividades e ações da vida humana. Apesar de vinculada ao exercício de reflexão, a ética se concretiza, sobretudo, na prática e no âmbito da experiência.

Ao encontro dessa perspectiva, Paulo Freire (1996, p. 34) define a ética como um fundamento da condição humana. Em suas palavras “Mulheres e homens, seres histórico-

---

<sup>19</sup> A conferência intitulada A Ética na pesquisa e no ensino de história foi exibida ao vivo no dia 19 de maio de 2021, no Canal da ABEH. Fernando Penna, professor do departamento de Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF) coordenou a conversa com o professor convidado Jefferson Mainardes. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=aTpeBhbKSvY&t=1414s&ab\\_channel=ABEHAssocia%C3%A7%C3%A3oBrasileiradeEnsinodeHist%C3%B3ria](https://www.youtube.com/watch?v=aTpeBhbKSvY&t=1414s&ab_channel=ABEHAssocia%C3%A7%C3%A3oBrasileiradeEnsinodeHist%C3%B3ria). Acesso em: 28 abr. 2022.

<sup>20</sup> Desde 2015, a Associação Nacional de Pesquisa em Educação - ANPEd organiza um Comissão de Ética formada por nove membros/as, seis titulares e três suplentes. O trabalho da comissão, que começou a ser sistematizada desde 2013, está focado na questão ética das pesquisas em Educação e Ciências Humanas. Disponível em: <https://www.anped.org.br/site/etica-na-pesquisa>. Acesso em: 28 abr. 2022.

<sup>21</sup> O estudo dos temas sensíveis no ensino de História está associado aos eventos traumáticos, como memórias de guerras, os regimes autoritários, entre outros traumas coletivos, articulando noções da Psicanálise e da Psicologia, se desenvolvendo com mais força no campo da História do Tempo Presente. Para este debate ver Paim e Pereira (2018).

sociais, nos tornamos capazes de comparar, de valorar, de intervir, de escolher, de decidir, de romper, por tudo isso, nos fizemos seres éticos.” Logo, acrescenta que “Não é possível pensar os seres humanos longe, sequer, da ética, quanto mais fora dela.” (Freire, 1996, p. 34). Deste modo, o filósofo defende o caráter formador da educação em detrimento de uma perspectiva técnica da instrução escolar, isenta de valoração ou pretensamente não ideológica.<sup>22</sup>

Na conversa com os professores participantes desta pesquisa, perguntamos sobre como percebiam a ética no seu cotidiano e em que medida ela se relaciona com o ensino de História:

Acho que a ética existe em tudo e em todas as áreas do ensino, em todas as áreas do ensino. Eu acho que a história, ela é uma reflexão sobre a nossa sociedade. Sendo uma reflexão sobre a nossa sociedade, ela precisa examinar e analisar o passado a partir dos problemas que a gente tem na atualidade. E aí tem problemas de sobra para a gente mexer, problemas não resolvidos durante as diferentes ditaduras que o Brasil viveu, heranças que vêm da escravidão, um racismo que se recicla e que se adapta aos tempos modernos. Problemas de exclusão social e de violência do aparelho de Estado contra a população pobre que são um contínuo na história brasileira. Então, por exemplo, quando estamos estudando o Período Regencial, aquelas revoltas nas mais diferentes províncias do Império, a gente vê claramente ali, como uma matéria fundamental para se trabalhar no ensino básico, que é como que o Estado se comporta historicamente frente ao levante das populações pobres no Brasil. Acho que a violência do aparelho de Estado, a concentração de renda, a concentração fundiária, uma série de questões que nós vivemos ainda hoje no Brasil não são exceções, não são acidentes, não são casualidades. São resultados de um processo histórico. [...] E isso não é apenas trazer a história para o lado da política. A história sempre está junto com a política, mas é a político no mais amplo, não no sentido partidário do termo. No sentido de *pólis*, de cidade, de comunidade. Então, a história sempre vai estar envolvida com esse tipo de debate (Entrevistado 3 - Prv.).

Em conformidade com as definições antes trazidas, o professor destaca em primeiro plano a ética em sua dimensão universal, posto que ela “existe em tudo e em todas as áreas do ensino” (Entrevistado 3 - Prv.). No entanto, quando situada nos domínios da História, podemos dizer que a discussão se materializa na escolha de um posicionamento ético, expressa pelo compromisso com a transformação social, já que é tarefa da disciplina examinar os problemas da atualidade que emergiram em outros contextos. Com isso, torna-se pertinente à matéria, a investigação de como os problemas globais de exclusão social e da violência do aparelho de Estado, por exemplo, se expressam de maneiras distintas a depender da época e do local. Por conseguinte, articular estes eventos enquanto processos de um mesmo desenvolvimento

---

<sup>22</sup> De modo geral, a ideia de neutralidade do pesquisador ou da pesquisadora na produção do conhecimento está superada pela comunidade científica. No entanto, como defende Fernando Penna (2021), a inexistência da neutralidade não se constitui como um argumento sólido, “válido” ou mesmo suficiente para dialogar com a comunidade externa, quando feita a acusação de doutrinação ideológica em determinado contexto educacional.

histórico, e assim retirá-los da visão acidental da casualidade, é também uma decisão em favor de um ensino de História abertamente posicionado.

De forma semelhante, outro professor destacou a manifestação das questões éticas no cotidiano do ensino História a partir do seu vínculo com a autonomia docente:

Na relação com a autonomia docente, as nossas escolhas, as nossas seleções curriculares, elas devem também, na minha opinião, trazer esses componentes éticos/estéticos que têm relação ou que têm articulação com as demandas da sociedade, com as nossas demandas socioculturais. Porque uma coisa é falar de ética nas relações, olha, eu você, estou te respeitando, você me respeita, e está tudo bem. Só que na hora de a gente fazer uma seleção do que vai ser debatido, dos referenciais, dos conteúdos, dos temas, acho que a gente esquece disso. Quer dizer, é o velho problema da coerência ou da incoerência. Eu falo em desigualdade, mas eu quero privilégio (Entrevistado 6 - Prv.).

Além de reafirmar o caráter ético das escolhas de conteúdos nos programas curriculares, ele retoma a noção de compromisso social da disciplina com as demandas sociais contemporâneas. No entanto, atenta para a existência de contradições, inerente às relações humanas, que se manifestam em disputas curriculares pela narrativa histórica, o que pode acontecer na seleção e na forma de apresentação de conteúdos, na organização das turmas a partir do perfil de desempenho dos estudantes, e ainda no incentivo individual dado à determinados estudantes que, pela ótica da meritocracia, são rentáveis ao mercado dos cursinhos.<sup>23</sup>

De todo modo, consideramos a partir das entrevistas e da literatura que as possibilidades de se construir um conhecimento histórico posicionado de forma mais crítica ou mais conteudista não está definida a princípio pela orientação privada ou pública dos cursinhos. No entanto, não podemos desconsiderar como o público-alvo destas duas modalidades apresenta características diversas, como na fala do sexto educador entrevistado, que influenciam sobre a ética docente, uma vez que os ambientes e os sujeitos devem ser levados em conta nesta reflexão.

Já outro professor, comentou a ética do ponto de vista do ambiente profissional em que atua:

---

<sup>23</sup> A respeito destas observações, na dissertação de mestrado sobre a atuação do *marketing* educacional em pré-vestibulares privados, vimos que uma das estratégias em uso para o ranqueamento das instituições com maior número de aprovações vestibulares em cursos com alto índice de candidato vaga é o cadastro das instituições em diferentes CNPJs, nos quais diferenciam estudantes com melhor e pior desempenho de acordo com o nome fantasia e razão social da instituição, como uma espécie de “garimpo” de estudantes (Santana, 2018).

Eu acho que a nossa ética como docentes depende do ambiente em que a gente está inserido, sabe? Eu acho que, por exemplo, a minha ética como docente, muitas coisas vão determinar ela, se eu estou em uma escola pública ou em uma escola particular. Se eu estou no socio prisional, nas escolas que se tem dentro dos presídios, ou se eu estou em uma comunidade indígena, quilombola. E não é que a nossa ética é adaptável. Mas tem coisas que, às vezes, a gente precisa romper para nos tornar realmente um educador (Entrevistado 2 - Pop.).

Ao abordar a ética docente, o professor aponta para dois aspectos. Em primeiro plano, a ética materializada nas relações sociais entre os sujeitos dos processos educativos, como estudantes, colegas de trabalho e coordenação, que podem mudar radicalmente suas configurações a depender dos contextos de atuação do professor ou da professora. Ainda que estas características gerais de público-alvo ou de comunidade escolar interferiam no posicionamento ético dos profissionais da educação, o professor entrevistado adverte que a ética docente não deve ser entendida como totalmente “adaptável”. Neste aspecto, retomamos o conceito elaborado por Paulo Freire (1996), entendendo que são nas tomadas de decisões do educador ou da educadora, na seleção de temas, conteúdos, linguagens, abordagens e no diálogo com os e as estudantes que estão expressos os posicionamentos éticos no exercício da docência. Sendo assim, o ambiente ou o contexto onde o docente atua deverá implicar na sua reflexão sobre as formas mais acessíveis e dialógicas de produção de conhecimento em sala de aula, com vistas a considerar as experiências dos educandos e das educandas na condução das atividades.

Apesar disso, como nos lembrar o sexto professor entrevistado, a posição ética no ensino de História também precisa estar atenta às demandas socioculturais contemporâneas, demandas estas que surgem de problemas sociais mal resolvidos, conforme acrescentou o terceiro narrador, provenientes do histórico de exclusão social e de violência em diferentes períodos. Aqui poderíamos acrescentar à reflexão como o sistema de seleção dos pré-vestibulares das universidades públicas produzem no país um contingente de excluídos do ensino superior, que fomentam discursos de ódio contra a universidade pública, contra pessoas negras, indígenas, pobres ou transgênero, que devido ao histórico de lutas sociais conseguiram acessar esses espaços mediante a luta pelo sistema de cotas. Segundo Anísio Teixeira (1956, p. 15) na obra *Educação e a Crise Brasileira*:

Todo esse mundo de candidatos reprovados nos vestibulares das escolas superiores e nos concursos de cargos públicos e de organismos paraestatais e privados constitui um mundo ludibriado pelas nossas escolas, que injeta na sociedade o veneno de suas

decepções ou dos seus desajustamentos. São os frutos amargos do imenso sistema de frustração em que o ensino oficial e oficializado se vem constituindo.

Por isso, vale considerar um segundo plano da ética, do qual nos alertou a narrativa acima do segundo professor, quando há a necessidade de romper com certas situações “para se tornar realmente um educador”, uma vez que estas problematizações tendem a causar conflitos e discordâncias nas relações de trabalho. Na realidade dos cursinhos, considera-se também como um desafio, e mesmo um agravante para o fazer-se docente, a heterogeneidade de profissionais atuando no meio ou mesmo a disparidade de projetos educacionais que se encontram a partir de um tensionamento entre a cultura da avaliação e uma proposta política de currículo:

O cursinho [popular] vive a base do trabalho voluntário das pessoas. Então, a gente precisa escolher as pessoas que entram na sala de aula? Precisa. Mas, às vezes, a gente não tem escolha. Se na escola já falta professor de Química, Física e Matemática, no cursinho faltam muito mais. É comum a gente ter a galera da Engenharia dando aula, a gente ter aula de Redação com quem era formado em Jornalismo, por exemplo. Isso cria muitos atritos. Eu tive muitas rixas, inclusive, com o pessoal das Exatas, principalmente. Porque pensa assim, a criatura surtada, recém formada, com aquela coisa das discussões que a gente tem na universidade, sobre docência, sobre ensino de História, sobre a preocupação, sobre ler o Paulo Freire, bell hooks... Toda aquela empolgação, da preocupação com o ensino. Cai em um cursinho onde mais de 50% dos professores não são formados em licenciatura, onde os coordenadores dos cursinhos também não são formados em licenciatura. E tu olhar para as pessoas e falar assim: Olha, tu não pode desestimular os alunos a estudarem Humanas, falando só importam as Exatas, porque isso prejudica a formação deles. Ou tu falar uma coisa óbvia: Não pode ter duas [aulas de] Física na mesma noite, ao fazer o cronograma. O que não é nenhuma coisa de docência, mas sabe, como a gente tem essa formação, a gente acaba se preocupando com esses detalhes. Muitas das vezes, criou uma série de atritos ao longo do percurso (Entrevistado 2 - Pop).

Na narrativa deste professor identificamos diferentes nuances que atravessam o cotidiano dos cursinhos pré-vestibulares. Dentre elas, o perfil profissional diverso, para além das formações em licenciatura, o que pode ocorrer tanto em cursinho comunitários como também nos privados, uma vez que estas modalidades não correspondem à legislação que contemplam o sistema educacional brasileiro. É válido observar também que com a reforma em vigor do Novo Ensino Médio, problemas como estes tendem se tornar mais frequentes na medida em que outros profissionais com “notório saber reconhecido pelos sistemas de ensino”

poderão ministrar em escolas, sem necessariamente uma formação direcionada para o trabalho educativo nessas instituições (Brasil, 2017).<sup>24</sup>

Outro elemento trazido na narrativa é a dificuldade de conciliação ou de acordos entre pessoas com formações dispares, como nas Ciências Humanas e nas Ciências Exatas, criando atritos a respeito da importância das disciplinas, por vezes, tratadas de forma hierárquica. Esses atritos aparecem de duas principais maneiras, na construção da grade curricular, pois no caso do cursinho comunitário o trabalho voluntário dificulta a disponibilidade de horários e de conciliação de interesses para a participação do projeto educativo, recaindo em cargas horárias extensas de um mesmo componente curricular ou disciplina.<sup>25</sup> Por outro lado, há na experiência compartilhada do professor, um desincentivo por parte de colegas para que os estudantes se interessem por áreas com menor relevância nos exames de admissão ou mesmo menor reconhecimento no mercado de trabalho, como é o caso das licenciaturas ou Ciências Humanas, de modo generalizado. No diálogo com esta perspectiva, o sexto professor entrevistado acrescenta: “A gente tem muita dificuldade de respeitar o trabalho do outro, seja porque é uma disciplina escolar diferente e a tua disciplina é a mais importante” (Entrevistado 6 - Prv.).

Neste caso, o quinto professor entrevistado acrescenta um outro aspecto da ética nas relações de trabalho entre os pares e na relação professor-estudantes:

Infelizmente o que acontece, na verdade, é que a questão ética ela também envolve que o outro seja ético [...] num jogo de forças. Então a ética, é um compromisso, mas realmente, é algo difícil de ser mantido porque pressupõe uma balança de dois lados. E nós por um certo paternalismo, ou por um certo corporativismo, protegemos muito o professor ou protegemos em demasia o aluno, infantilizando-o, entendeu? Então, fica uma coisa meio desequilibrada, às vezes. Faz parte do jogo (Entrevistado 5 - Prv.).

Em paralelo com essa discussão, Fernando Penna (2020), professor do Departamento de Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF), chama a atenção para o equilíbrio tênue entre a liberdade de ensinar de educadores e educadoras e, por outro lado, o respeito à

---

<sup>24</sup> Fazemos menção à Lei nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017, que instituiu uma série de alterações desde as diretrizes e bases da educação nacional, modificando em parte os recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, visando a implementação do novo ensino médio tempo integral.

<sup>25</sup> Aqui trazemos outra narrativa do professor a respeito do trabalho voluntário e da ética laboral que se coloca como desafio para estes professores voluntários: “Quando as pessoas descobriram que tinha que dar aula na sexta-feira à noite, as pessoas já não quiseram mais dar aula, porque né, não ganhava nada, é voluntário, tinha que pagar para ir dar aula, pagar transporte e tal. [...] Porque é um trabalho voluntário, mas eu entendo que faz parte da minha profissão, eu entendo que eu estou desenvolvendo uma atividade laboral. Mesmo que não seja pago. Eu tenho toda a ética trabalhista, digamos assim, eu tenho que implementar mesmo sendo voluntário.” (Entrevistado 2 – Pop.)

liberdade de aprender dos educandos.<sup>26</sup> Nessa mediação, entre selecionar o que será debatido, a partir de quais referenciais teóricos, e ainda no momento de propor certos temas aos estudantes, discordâncias são encontradas, especialmente, quanto aos assuntos que promovem um dever de memória associado aos grupos historicamente subalternizados.<sup>27</sup>

Na mesma linha de pensamento, Penna (2021) buscou delinear o percurso recente sobre o debate da ética no ensino de História.<sup>28</sup> Nessa investida, ele retoma as problematizações levantadas em 2016, em plena efervescência do movimento conservador Escola Sem Partido, na sua tentativa de implementar um projeto de lei que regesse sobre a ética profissional de docentes, sem levar em conta a consulta democrática desses e dessas profissionais.<sup>29</sup> Ao conversar com um dos narradores da pesquisa, ele compartilha sua visão a respeito dessa conjuntura:

Mas pensando agora com você e também muito motivado ou estimulado por essa própria onda conservadora ou reacionária que nós temos, eu penso que alguns temas do ensino de História que abordam posição socioeconômica, racismo, perspectivas de igualdade de gênero, elas criam ou pelo menos criavam um certo incômodo em algumas turmas, sabe, porque se você fala que homem e mulher têm os mesmos direitos, poxa, eu vou concordar com você, mas tem muita gente que não concorda. E a gente trabalha muito na educação básica ou nos pré-vestibulares com uma faixa de adolescência, pré-adolescentes, adolescentes tardios, enfim, tem gente que com trinta e cinco anos, que é adolescente ainda né. Mas nessa faixa, esses adolescentes que estão construindo suas identidades e, às vezes, essas identidades não é no plural, é muitas vezes no singular, é uma identidade, muito no fundo, muito marcado por representações de uma sociedade machista, autoritária, violenta, eu percebia, isso em muitas turmas, que eu era considerado de esquerda, de comunista – quando ser chamado de comunista ainda não era problema heim! Era só “ei, o professor é comunista”. Por que ele é comunista? Porque ele fala de movimentos sociais, porque ele elogia os conflitos sociais, quer dizer, é uma ideia de que eu estou elogiando. Ele valoriza não sei o que. E no fundo, o que eu penso, isso para mim está muito mais claro ainda depois de 2016 para cá, é que eu trabalhei nas escolas públicas ou nas

---

<sup>26</sup> Fernando Penna coordenou a Mesa 4 “Direitos, deveres e limites éticos na atuação docente”, composta por Priscila Nunes e Daniel Carvalho, no Ciclo de Conversas ABEH “Questões éticas das práticas docentes no ensino de história”, Canal ABEH, 28 out. 2020. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=yMzRDIFszZo&t=1112s&ab\\_channel=ABEHAssocia%C3%A7%C3%A3oBrasileiradeEnsinodeHist%C3%B3ria](https://www.youtube.com/watch?v=yMzRDIFszZo&t=1112s&ab_channel=ABEHAssocia%C3%A7%C3%A3oBrasileiradeEnsinodeHist%C3%B3ria). Acesso em: 13 mai. 2022.

<sup>27</sup> Sobre o dever ético da memória, Penna (2020) traz a perspectiva de que as experiências de grupos que tiveram seus direitos humanos mais básicos subjugados geram um compromisso diferente, mais profundo, dos/as historiadores/as frente a esses temas.

<sup>28</sup> PENNA, Fernando. Compromissos éticos da docência em história: a trajetória de um debate. Canal ABEH, 11 mar. 2021 (26min50s). Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=7vEBHERsGfI&ab\\_channel=ABEHAssocia%C3%A7%C3%A3oBrasileiradeEnsinodeHist%C3%B3ria](https://www.youtube.com/watch?v=7vEBHERsGfI&ab_channel=ABEHAssocia%C3%A7%C3%A3oBrasileiradeEnsinodeHist%C3%B3ria). Acesso em: 12 mai. 2021.

<sup>29</sup> O movimento formado em 2004, assume ser uma associação informal, imparcial e independente de pais e estudantes, representados pela figura política do advogado Miguel Nagib. Para uma leitura aprofundada do movimento ver Gomes de Lima e Moreira Hypolito (2020).

escolas privadas em cidades com grupos sociais muito conservadores. O interior de São Paulo pode não ser tão conservador quanto o de Santa Catarina, mas não está longe [...]. (Entrevistado 6 - Prv.).

Em contrapartida deste movimento reacionário, os debates e eventos promovidos pela ABEH retomam a importância pública deste debate, de modo a articular diferentes setores da sociedade civil, estudantes, mães, pais e responsáveis, além de outros sujeitos e movimentos sociais interessados em refletir sobre os princípios e limites éticos da profissão.

Como fenômeno que se acirrou após a virada de 2010, Penna (2020) associa o desdobramento das políticas conservadoras a nível federal no decorrer dos debates a respeito da definição dos Planos Municipais (PMEs) e Planos Estaduais de Educação (PEEs), a fim de garantir a censura dos estudos de gênero, sexualidade, entre outros assuntos nas escolas. Conversando com o quarto professor entrevistado, ele acrescentou ao cenário sua experiência enquanto estudante de cursinho pré-vestibular privado, em que havia rumores ou receios que em relação à doutrinação que poderia acontecer nos cursos de História ou de Ciências Humanas na perspectiva daqueles estudantes:

Talvez seja interessante eu comentar que quando eu entrei no curso de História [em 2009], eu tinha, aliás, além do medo de dar aula, eu tinha um outro medo, o medo de que eu iria ser doutrinado no curso de História. Bom, eu vinha de um de um cursinho escola privada, que tem um recorte social dentro disso aí. A gente está falando de uma classe média, junto de outros estudantes que eram de uma classe média alta [...] Tanto é que até hoje eu não sou comunista [*riso*], então alguma aconteceu nesse meio-tempo, eu não fui bem doutrinado ou é porque a tal da doutrinação realmente não existe (Entrevistado 4 - Pop.).

Apesar do humor trazido pelo entrevistado no trecho, essa conjuntura de vigilância em relação à doutrinação agravou a situação profissional de muitos educadores e educadoras, que se viram submetidos à processos de censura, desde o campo jurídico à existência de ameaças, com o risco de perseguições sutis e indiretas, as quais usufruem das estruturas de poder e dos instrumentos burocráticos para suprimir trabalhos dos quais, por motivos políticos econômicos e sociais, discordam.<sup>30</sup> A ABEH, no diálogo, Daniel Carvalho, professor de História do

---

<sup>30</sup> Priscila Nunes (2020) compartilha uma experiência ocorrida no ano de 2018, em uma disciplina que ofertou na pós-graduação de uma universidade privada, em um curso de especialização de professores/as para a orientação e supervisão escolar. Destinada ao estudo da diversidade e das identidades, passando pelos temas étnico-raciais e de gênero, após solicitar o trabalho final, um dos professores de História – que costumava se ausentar das aulas sobre gênero e sexualidade – entregou um trabalho se posicionando em favor da homofobia. Ao reprovar o estudante e entrar em contato com a coordenação do curso, que alegou à profissional estar emitindo uma opinião e não um parecer acadêmico, a professora deixou de ser convidada pela universidade para oferecer a disciplina.

município de Macaé-RJ, acrescenta que a distorção dessas pautas educacionais se transformou em plataforma política para candidaturas em diferentes regiões do país, que buscavam se destacar entre a onda conservadora crescente.

Segundo o sexto historiador entrevistado por esta pesquisa, a partir de discursos de colegas “[...] desde o segundo semestre de 2010, é que piorou muito a possibilidade de os professores construírem outras visões de ensino, que não aquilo que eu estava chamando de tradicional para você.” Na esteira deste pensamento, o quinto professor de História entrevistado assume:

Se existe uma coisa que eu dou graças a Deus, dou graças a Deus todos os dias, é que eu não dou aula mais em cursinho. Entendeu, por que? Porque essa situação social de conflito que nós vivemos na universidade, [...], por exemplo, de professores e alunos. Essa tensão, essa vigilância, essa coisa mal resolvida, que tem sentido e não tem sentido, enfim. Se isso está na universidade, no ensino médio, inclusive, particular, está muito mais. [...] É uma coisa que perdeu-se um pouco os limites. A pessoa viu ou falou alguma coisa do professor, vem o pai “Ah, eu estou pagando! Eu não quero que fale isso” [...] Então assim, na minha época, é lógico que o professor que saia com alunas, eventualmente não acontecia nada, por exemplo. Haviam vários casos de professores que namoraram muitas alunas. Mas, por exemplo, assim como meus avós se casaram muito cedo e isso não era visto como uma violência ou como um abuso. Enfim, são arranjos sociais (Entrevistado 5 - Prv.).

No trecho o professor problematiza as relações de poder entre estudantes e professores, famílias e escolas que se modificam a depender dos arranjos sociais e das épocas em que se situam. No tempo presente, surge com urgência de um conjunto de diretrizes que possam resguardar os direitos e os compromissos éticos assumidos por profissionais do ensino de História, instituindo também deveres e limites da profissão. Pois de acordo com a perspectiva deste historiador entrevistado:

Nós vivemos em uma sociedade, onde em maior ou menor grau, somos desafiados na dimensão ética, por que? Porque é uma sociedade violenta, desigual, que naturaliza as violências, sejam elas físicas, simbólicas, emocionais, estruturais. E eu acho que o professor, ele tem que ter claro isso no sentido de ter um compromisso. [...] Então, a questão ética é esse desafio, o quanto a minha profissão é sagrada para mim, o quanto que a minha profissão me impõe certas coisas, e me dá certos privilégios e certas obrigações [...] Na verdade, é que a questão ética envolve exigir que também o outro seja ético (Entrevistado 5 – Prv.)

Logo de início, o professor coaduna com perspectiva de que a ética se firma no campo do ensino enquanto um compromisso de educadores e educadoras frente aos problemas da realidade social. Afirma, em concordância com o sexto educador entrevistado, que o desafio

se concretiza no equilíbrio do jogo de forças entre os privilégios e as obrigações que a profissão contempla. Enquanto o primeiro destaca esta relação como “uma balança de dois lados”, o sexto entrevistado a apresenta como o “velho problema da coerência ou da incoerência”, uma vez que em teoria problematiza-se a realidade, mas na prática são reivindicados privilégios (Entrevistado 6 - Prv.).

Entre os privilégios que concernem à profissão docente, poderíamos mencionar a autoridade exercida em sala de aula, que se estabelece a partir do potencial de liberdade e de autonomia que estes profissionais constroem em cada espaço. Contudo, mesmo a autoridade do professor e da professora é passível de ser contestada, tanto por interferências externas ao campo – como são as interpelações do Movimento Escola sem Partido – ou mesmo por perspectivas internas da área (como movimentos pedagógicos que ao se oporem à tradição do autoritarismo, recusam qualquer princípio de autoridade no ensino).<sup>31</sup> Decorrem dessas diferentes concepções que cercam os limites e as liberdades de docentes, as dificuldades de romper com visões que restringem um exercício realmente democrático da profissão. O conceito de autoridade docente compreendido nesta tese se desenvolve no diálogo com os saberes necessários às práticas educativas, elaborados por Freire (1996). O autor identifica uma tensão mal resolvida entre autoridade-liberdade no campo educacional brasileiro e propõem que a autoridade docente seja refletida na sua correlação com o “bom-senso” aplicado no cumprimento do dever do educador ou educadora, isto é, na responsabilidade no cumprimento de suas tarefas, na orientação e avaliação dos educandos e condução das atividades (Freire, 1996, p. 60). De acordo com o autor:

O grande problema que se coloca ao educador ou à educadora de opção democrática é como trabalhar no sentido de fazer possível que a necessidade do limite seja assumida eticamente pela liberdade. Quanto mais criticamente a liberdade assume o limite necessário tanto mais autoridade tem ela, eticamente falando, para continuar lutando em seu nome (Freire, 1996, p. 103).

Na esteira desse pensamento, os participantes da mesa Direitos, deveres e limites éticos na atuação docente, organizada em 2020 pela ABEH, concordaram sobre a construção coletiva de uma autonomia responsável, consciente de suas obrigações e restrições, posicionada em

---

<sup>31</sup> Entre os movimentos educacionais que reincidem sobre a perda da autoridade docente estão as perspectivas escolanovistas no Brasil e nos Estados Unidos, características dos anos 1940 e 1960, com foco nas demandas e experiências laborais dos/as estudantes. Para este debater ver Arendt, 2016.

torno de valores e considerações consensuais da historiografia, tais como a defesa do princípio inalienável da dignidade humana e do combate às diferentes formas de discriminação.

Com a finalidade de voltar a discussão para o campo da prática e, desta forma, abordar problemas éticos presentes no ensino de História em espaços de pré-vestibulares, trazemos aqui uma experiência registrada na dissertação de Souza (2017), professor da disciplina, que vivenciou a realidade dos cursinhos privados enquanto estudante, e também dos cursinhos populares na posição de professor e pesquisador no campo da Educação.

Eu tinha um professor de história que fazia umas provocações extremamente interessantes em suas aulas. Deslocava os alunos da zona de conforto, do senso comum. Como sempre gostei de história, achava isso o máximo, principalmente porque seus comentários pareciam ‘desafiar o sistema’. Entretanto, esse mesmo professor era muitas vezes grosseiro e desrespeitoso com os alunos. Tinha atitudes agressivas e isso fazia com que nós, estudantes, tivéssemos medo de participar e fazer perguntas. Por conta disso, lembro-me de um dia em que alguns alunos chamaram o coordenador do colégio para conversar e contar sobre a conduta do professor de história, dizendo o quanto aquele comportamento prejudicava nosso aprendizado. A resposta do coordenador foi clara e objetiva: “Não importa se o professor é nazista ou se ele é um santo, o papel dele aqui é fazer vocês passarem no vestibular, e nisso ele é bom”. Foi nesse dia que tive a plena consciência do que era e o que buscava o colégio onde eu estudava.

Encontramos reciprocidade entre o modelo de ensino apontado pelo coordenador e as palavras do ex-professor de cursinho entrevistado, para quem os exames reincidentem “na formação ou preparação” a depender das instituições, parafraseando o professor entrevistado “das intenções, das visões pedagógicas ou não que existem nas escolas, que estão tratando desse assunto” (Entrevistado 6 - Prv.). Na ocasião em específico, vimos por parte da coordenação pedagógica o esvaziamento da preocupação ética e política do ensino de História (e da educação de modo geral), em detrimento da preparação para os exames de admissão. Essa negligência é extremamente grave porque de acordo com a educadora argentina Zulma Palermo (2021), “a responsabilidade docente é tremenda, é uma responsabilidade com um nível da ética e de compromisso, que quando não se assume ou se assume mal, pode ser, sobretudo, perigosa e pode chegar a ser genocida [tradução da autora]”.<sup>32</sup>

---

<sup>32</sup> Dialogando com Zulma Palermo. Pedagogias decoloniais/insubmissas/insurgentes, como maneiras de convocar formas de fazer, pensar o futuro do 'sul' desprendidas do patrimônio da modernidade. **Canal PPGED-UFP**A, 9 abr. 2021. Disponível em: <https://youtu.be/WXdkIevOmnl>. Acesso em: 19 mai. 2022. A fala original pode ser consultada no intervalo de 39min11s e 39min20s.

Outro caso que podemos citar como desvio ético do ensino de História no campo dos pré-vestibulares foi a denúncia feita por apologia ao nazismo em 2014, contra um professor na cidade de Pomerode-SC, devido a uma fotografia aérea que registrou o emblema do partido nazista desenhado no fundo da piscina da residência de campo do historiador.<sup>33</sup> Vale dizer que a Lei nº 9.459 de 1997 versa sobre a discriminação racial e institui que é crime “Fabricar, comercializar, distribuir ou veicular símbolos, emblemas, ornamentos, distintivos ou propaganda que utilizem a cruz suástica ou gamada, para fins de divulgação do nazismo.” (Brasil, 1997). Ainda que a defesa de Wandercy Pugliesi alegue que a presença do símbolo não se enquadra nas atividades recriminadas pela lei, nas redes sociais foram encontradas manifestações pró-Israel e a utilização da saudação integralista catarinense entre seguidores do perfil (Sena, 2020).<sup>34</sup> Entre outros episódios envolvendo o professor de cursinho em História, como a apreensão de materiais e artigos do Terceiro Reich em 1998, está a sua candidatura a vereador em 2020 pelo Partido Liberal (PL), retirada após a repercussão do seu histórico de acusações (Alves, 2020).<sup>35</sup>

Relatos de ex-estudantes do cursinho em que Pugliesi atuava afirmam que o professor relativizava a *Shoá* em sala de aula, questionando seu impacto ao comparar a soma de mortes alemãs e russas na Segunda Guerra Mundial.<sup>36</sup> Também há menções sobre posicionamentos conservadores do professor em relação ao regime civil-militar no país divulgados publicamente em entrevista para a rádio local no ano de 2014 (Cassol, 2018).<sup>37</sup> De acordo com os estudantes:

---

<sup>33</sup> A cidade de Pomerode, Santa Catarina, tem em seu histórico a colonização alemã e como em outras localidades do estado é afetada pela presença de células neonazistas. Meses antes da descoberta da suástica na piscina, no Vale do Itajaí foram colados cartazes em homenagem ao aniversário de Hitler, próximos à Igreja Matriz da cidade (Cassol, 2018).

<sup>34</sup> Wandercy Pugliesi, conhecido como professor Wander, é segundo Tenente do Exército, formado pela Escola Preparatória de Cadetes do Exército (EsPCEX) do Rio de Janeiro e pela Academia Militar das Agulhas Negras (AMAN) (Sena, 2020). Disponível em: <https://congressoemfoco.uol.com.br/temas/midia/dono-de-piscina-com-suastica-nazista-e-candidato-a-vereador-em-sc/>. Acesso em 24 mai. 2022.

<sup>35</sup> ALVES, Máira. Candidato a vereador em Santa Catarina é "admirador" do nazismo. **Correio Brasiliense**, Brasília, 8 out. 2020. Disponível em: <https://www.correiobraziliense.com.br/brasil/2020/10/4880869-candidato-a-vereador-em-santa-catarina-e-admirador-do-nazismo.html>. Acesso em: 23 mai. 2022.

<sup>36</sup> A respeito da *Shoá* ou *Shoah* (tragédia em hebraico), o professor Entrevistado 5 (Prv.) aponta para a necessidade de revisão do vocabulário de historiadores em razão da semântica, que se altera ao longo do tempo. Segundo o professor: “Quando, por exemplo, houve a perseguição aos judeus, as pessoas falavam em Holocausto. Os judeus falaram não usem mais esse termo, por quê? Porque Holocausto é o sacrifício feito em nome de Deus, e com certeza o nazismo não fez o sacrifício dos judeus para Deus. Então usa essa expressão: *Shoá* [*Shoah*]. Eu usava o Holocausto, hoje eu não devo usar Holocausto, devo usar *Shoá*”. Para saber mais sobre esta discussão no ensino de História ver Falaize (2014).

<sup>37</sup> CASSOL, Daniel. Meu professor é nazista. **Superinteressante**, Grupo Abril, 10 dez. 2018. Disponível em: <https://super.abril.com.br/historia/meu-professor-e-nazista/>. Acesso em: 24 mai. 2022.

O Wander era o típico professor carismático de cursinho, que te envolve na matéria. Na arte de ser professor, ele era bom. O problema era o conteúdo. Ele vê tudo do ponto de vista nazista e vai te ensinar História. Que adolescente vai questionar? (Cassol, 2018).

O que eu mais gosto dele é essa forma de despertar o senso crítico dos jovens, mostrar que nem sempre o que se conta é o que realmente aconteceu. Claro que ele ensinava o conteúdo estabelecido, até porque o Energia era totalmente voltado ao vestibular, que não é espaço para revisionismo. Mas ele sempre falava nas entrelinhas, deixando entender que não era bem assim [...]. Ele abriu muito a minha cabeça e de alguns amigos. Posso dizer que devo parte do meu senso crítico a ele (Cassol, 2018).

A “arte de ser professor”, como define a primeira entrevistada da matéria citada acima, envolve múltiplos aspectos das relações humanas e é objeto de investigação em diferentes áreas do conhecimento. A Psicologia Educacional se interessa, entre outros assuntos, pela relação professor-estudante, investigando como a atuação docente pode influenciar na formação de carácter e na identidade, especialmente, de crianças, jovens e adolescentes em idade escolar. É preciso levar em conta que na comunicação entre adultos e estudantes há uma acentuada variação das posições de poder e, sendo o docente uma figura de potencial autoridade em sala de aula, estudantes podem encontrar, em maior e menor grau, dificuldades para manifestar discordâncias e denunciar abusos de autoridade. Podem ainda, em alguns casos, ter seus apelos ignorados ou silenciados pela instituição, conforme vimos na dissertação de Souza (2017). Por isso, a defesa de princípios éticos da docência e do ensino de História não interessa apenas a quem atua na profissão, como também serve para respaldar estudantes e a comunidade escolar em defesa de uma formação digna.

Ainda no que tange a autoridade docente, cabe considerar a disposição dos sujeitos em sala de aula e/ou a formatação das aulas no modelo de pré-vestibular privado que, a grosso modo, consiste na exposição do conteúdo por parte do professor e na escuta passiva de estudantes como expectadores da apresentação. Algumas salas, em cursinhos podem ter uma média de setenta para mais de noventa estudantes, o que dificulta a participação e a manifestação de argumentos em público por parte do corpo discente. Ao conversar com um professor, ele nos conta que: “Isso é pela especificidade das turmas e pelo tamanho das turmas também. O tamanho das turmas faz toda diferença. Então, as turmas que tinham 250 alunos, para um aluno levantar no meio de 250 e falar alguma coisa, é muito mais difícil acontecer” (Entrevistado 6 - Prv.). Sendo assim, na presença de um docente autoritário, como expresso pela entrevistada da matéria: “Que adolescente vai questionar?”. Quais as condições de acesso

à informação e ao conhecimento ou que ferramentas teóricas esses estudantes têm à disposição para distinguir o “senso crítico” de um pensamento radical de extrema direita?

Outro aspecto presente no segundo relato é a tensão entre o conteúdo estabelecido pelo sistema de ensino, que apesar de não oferecer espaços para os “revisionismos”, estes surgiam “nas entrelinhas, deixando entender que não era bem assim” a construção de conhecimento do ponto de vista histórico (Cassol, 2018). Contudo, foram poucas as notícias que deram atenção para a postura do professor em sala de aula ou que abordassem a gravidade da situação, consultando o posicionamento de outros profissionais da área. A matéria com maiores detalhes, nesse aspecto, foi um artigo publicado em 2017 pela Revista Superinteressante do Grupo Abril, que devido a sua característica sensacionalista, voltou-se para uma leitura curiosa e informacional do ocorrido, em detrimento da dimensão trágica da sucessão de eventos. Com o texto diagramado em destaque, apresenta o seguinte episódio:

Em 2002, em uma formatura lembrada até hoje por ex-alunos do Energia, os alunos decidiram erguer a mão direita, reproduzindo a saudação nazista em “homenagem” ao professor de História. “Foi uma forma de homenagem ao professor, na nossa visão de 17 anos de idade e pouco conhecimento histórico. Demorei anos para entender o que se passava ali” (Cassol, 2018).

Procurado pela reportagem em 2017, o professor Wander não quis dar declarações. Estava desligado da instituição de ensino supracitada, mas se mantinha ativo na profissão. Portanto, a atuação profissional em História e da educação de modo geral, não pode estar desligada da defesa de princípios éticos em favor da dignidade humana. Defender este princípio significa restituir o carácter formativo da educação, sem abrir mão da instrução como parte necessária dos processos pedagógicos. Pois de acordo com Freire (1996, p. 34) “transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu carácter formador”.

Por outro lado, defender um ensino de História posicionado de maneira ética não significa trabalhar o conteúdo apenas orientado para formação de pensamento crítico. Durante a quinta entrevista, conversamos sobre o valor que o conteudismo apresenta para a sociedade atual e de que maneira a instrução está associada a melhoria das condições materiais de vida,

uma vez que, por meio da escola, possibilita a democratização dos conhecimentos sistematizados para a conquista de uma autonomia pessoal e profissional.<sup>38</sup>

Eu tive uma vez uma discussão com um meu colega que foi a seguinte, ele foi dar aula no estado e eu dava aula particular. Ele tinha aquela concepção assim bolchevique, classe trabalhadora, revolução proletária, de ser do PCO [Partido da Causa Operária], sabe, um cara assim muito de esquerda. E ele falou: “Você é um alienado que forma gente alienada, porque você dá aula para a burguesia que vai explorar o trabalhador. Eu dou aula em uma escola rural e dou aula para fazer a revolução social.” “Hum, interessante isso. O que que você deu de História no primeiro colegial?”. Ele assim: “Distribuição de terra no Brasil de 1500 a 1800”. “Muito bom. E o que que você deu e História no segundo colegial?”. “Eu dei a luta pela terra no Brasil de 1800 até 2000”. “E o que que você deu no terceiro colegial?”. “A luta pela terra hoje no Brasil de 2000 a 2020”, por exemplo, entendeu? Eu falei: “Então você ficou do primeiro colegial, o segundo colegial e o terceiro colegial só com a luta e a exploração da terra. Ele falou “Exatamente”. “Sabe o que você fez? Você fez com que o seu aluno nunca tenha a oportunidade de pontuar no vestibular por não ter visto outros assuntos, e rompido com a situação de camponês que ele tem. Você criou uma pessoa consciente da condição social dela, mas você não deu as ferramentas mínimas para que ela pudesse romper com isso. Porque uma mínima perspectiva conteudista você deveria ter mantido para que esta pessoa pudesse ter a chance de ampliar o seu universo” (Entrevistado 5 - Prv.).

Assim, o professor acrescenta que o ensino de História, visto de uma perspectiva democrática, não deve se configurar como uma cartilha para a defesa de um posicionamento político único, apesar de que, como vimos, a abstenção de um compromisso ético e/ou a negação de uma posição política também é problemática. Logo, o conteudismo aparece como “as ferramentas mínimas” para que estudantes possam romper com a situação de desigualdade em que se encontram. Articular o conteúdo histórico com a reflexão crítica sobre a sociedade atual, portanto, se coloca como uma das tarefas para o ensino de História, que buscar fortalecer princípios democráticos. De modo conclusivo, o professor acrescenta uma avaliação ponderada: “nesse aspecto, o conteudismo tem o seu valor, ele não deve ser totalmente descartado, e a conscientização também tem seu valor e não deve ser descartada obviamente” (Entrevistado 5 - Prv.).

---

<sup>38</sup> De acordo com Thompson (2002, p. 42), “[...] a educação passou a ser vista, em grande escala, e por muita gente da própria classe trabalhadora, simplesmente como um instrumento de mobilidade social seletiva. Além do mais, seja qual for o método de seleção, todo o sistema trabalha de modo a confundir certos tipos de capacidade (ou facilidade) intelectual com realização humana. A aprovação social do sucesso educacional é assinalada de uma centena de modos: o sucesso traz recompensa financeira, um estilo de vida profissional, prestígio social. Ela se apoia numa apologia completa da modernização, necessidade tecnológica, igualdade de oportunidades”.

Sobre o impacto dos exames de admissão nos currículos da educação básica, e relacionado às disputas que ocorrem em torno da narrativa histórica na seleção de conteúdos, vale destacar as interferências no Enem 2021, por parte do atual governo de Jair Messias Bolsonaro (PL), resultando no pedido de exoneração de trinta e sete funcionários do Inep (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira).<sup>39</sup> Segundo os servidores que realizaram a denúncia, foram vetadas do exame questões que envolviam contextos sociopolíticos ou socioeconômicos, com risco de assédio moral e desmonte das diretorias no caso de resistências (Oliveira, 2021).<sup>40</sup> Em uma cerimônia realizada para a certificação das de escolas cívico-militares, no dia 24 de novembro de 2021, Bolsonaro (apud Gomes, 2021) declarou:

Saiu na imprensa que eu queria botar questão da ditadura militar. Não vou discutir se foi ou não foi ditadura militar. Mas eu queria botar, sim, uma questão lá, se pudesse: 'Quem foi o primeiro general que assumiu em 1964?'. Foi Castello Branco. 'Em que data?' Eu queria botar lá [...] O que eu quero com isso? Não é discutir o período militar, é começar a história do zero. Foi dia 15 de abril, depois de uma eleição de 11 de abril, onde o Castello Branco foi votado pela Câmara e pelo Senado, e foi escolhido presidente da República à luz da Constituição de 1947.<sup>41</sup>

A tentativa de “começar a história do zero”, de acordo com outras fontes, incluía o revisionismo de termos como Golpe de 1964, por Revolução de 30 e a supressão de perguntas voltadas para os debates de gênero e de racismo. Estima-se que uma média de vinte questões tenham sido suprimidas da primeira versão do exame (Saldaña, 2021). Segundo a matéria publicada pela Folha de São Paulo, em 19 de novembro de 2021, desde o primeiro ano do governo nenhuma questão inédita foi elaborada sobre o tema da ditadura civil-militar no Enem. Cabe contextualizar que o processo de elaboração da prova conta com a inscrição de

---

<sup>39</sup> O conjunto de funcionários exonerados é formado por membros da coordenadoria geral, da infraestrutura, da licitação e dos serviços, entre outras repartições, que atendem às inúmeras requisições para a realização do exame. Além disso, houve registros de outras cinquenta e quatro assinaturas de servidores do órgão declarando apoio aos demissionários e cobrando uma posição do MEC (Saldaña, 2021). Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2021/11/bolsonaro-pediu-que-enem-trocasse-golpe-de-1964-por-revolucao-em-questoes-dizem-servidores.shtml>. Acesso em: 25 mai. 2022.

<sup>40</sup> OLIVEIRA, Elida. Após Bolsonaro sugerir interferência no Enem, Governo entra no modo ‘redução de danos’. **El País**, São Paulo, 17 nov. 2021. Disponível em: <<https://brasil.elpais.com/brasil/2021-11-17/apos-bolsonaro-sugerir-interferencia-no-enem-governo-entra-no-modo-reducao-de-danos.html>>. Acesso em: 25 mai. 2022.

<sup>41</sup> GOMES, Pedro Henrique. Enem: Bolsonaro diz que queria questão sobre regime militar para 'começar a história do zero'. **Portal do G1**, Grupo Globo, Brasília, 24 nov. 2021. Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2021/11/24/enem-bolsonaro-diz-que-queria-questao-sobre-regime-militar-para-comecar-a-historia-do-zero.ghtml>. Acesso em: 24 mai. 2022.

professores, por meio de edital, para a produção das questões. Após a elaboração, realiza-se o cruzamento desse material com os dados do Banco Nacional de Itens (BNI).<sup>42</sup> Levando em conta este fluxo de produção, os servidores afirmam a impossibilidade de contemplar as solicitações do presidente, devido a sua falta de amparo historiográfico.

Mesmo assim, o evento de exoneração de grande parte da equipe revela a desestabilização no órgão nas vésperas de aplicação do Enem e do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enad), como também a tentativa de enfraquecer a administração pública e as autarquias ligadas à formulação e à execução das políticas educacionais (Santos, 2021).<sup>43</sup> Não obstante, a desestabilização acontece em paralelo com propostas que visam “eventuais” terceirizações do banco de questões que formulam o Enem e outros exames de relevância nacional.<sup>44</sup>

Após a realização da prova, Bolsonaro afirmou em sua defesa que a interferência não aconteceu, pois a avaliação teria “mudado para sempre, com questões objetivas”. Alegou que caso ele e o, então, Ministro da Educação, Milton Ribeiro, pudessem de fato alterar a elaboração do exame, não haveria na prova de Linguagens e Ciências Humanas nenhuma “questão ideológica” (Gomes, 2021). Refletir sobre a incidência desses eventos no campo educacional nos leva à alguns questionamentos a respeito dos currículos prescritos enquanto instrumentos à serviço das relações de poder. Contudo, de encontro à uma perspectiva de escola, fundamentalmente, reprodutivista ou aparelhada das organizações ideológicas do estado, queremos defender uma proposta teórico-metodológica que dê destaque para as resistências nos diferentes contextos educacionais, já que segundo um dos educadores entrevistados<sup>45</sup>:

---

<sup>42</sup> O Banco Nacional de Itens (BNI) reúne questões utilizadas na formulação de avaliações como Enem, Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade), Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja), Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa), Exame Nacional de Revalidação de Diplomas Médicos Expedidos por Instituição de Educação Superior Estrangeira (Revalida) (Moreno, 2019).

<sup>43</sup> SANTOS, Emily. Inep: Entenda a crise que levou à saída de 37 servidores do órgão responsável pelo Enem e como isso pode afetar o exame São Paulo, **Portal do G1**, 9 nov. 2021. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2021/11/09/inep-entenda-a-crise-no-orgao-responsavel-pelo-enem-e-como-isso-pode-impactar-o-exame.ghtml>. Acesso em: 25 mai. 2022.

<sup>44</sup> Redação do G1. Diretor do Inep pede consulta sobre eventual terceirização do banco de questões que caem no Enem. **Portal do G1**, Grupo Globo, São Paulo, 24 ago. 2021. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/enem/2021/noticia/2021/08/24/inep-pede-consulta-sobre-eventual-terceirizacao-do-banco-de-questoes-que-caem-no-enem.ghtml>. Acesso em: 25 mai. 2022.

<sup>45</sup> Para Louis Althusser (1980, p. 62) a escola moderna representa o Aparelho Ideológico do Estado (AIE) dominante nas formações sociais capitalistas, substituindo a importância da relação Igreja-Família por Escola-Família. Significa dizer que a função das escolas consiste na reprodução das relações de produção capitalista, por

Eu profissionalmente já tenho mais de trinta, trinta e dois anos sala de aula. O que eu tenho visto de incorporação desses avanços do ponto de vista mesmo das relações sociais. Como eu já falei, isso não se apresenta com força nas discussões ou nas reflexões teórico-metodológicas. Então, a gente precisa também pensar nessa ética docente também na perspectiva curricular (Entrevistado 6 – Prv.).

Dito isso, reiteramos que as escolhas éticas se estabelecem em todas as etapas da pesquisa, desde a formulação dos projetos e dos planos de ensino, com as perguntas e os interesses anunciados, à elaboração final e divulgação dos resultados. O processo de submissão da pesquisa ao Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos (CEP/Conep) é apenas uma das etapas contempladas neste processo.

Além do mais, segundo o professor Mainardes (2017, p. 160) “os atuais procedimentos e normas da revisão ética do Sistema CEP/Conep são altamente burocráticos e expressam uma visão utilitarista e limitada da ética em pesquisa.”. Daí a necessidade de elaborarmos este debate voltado para a docência e à pesquisa em Ciências Humanas, com critérios próprios, como também a escolha por defender eticamente uma posição do ponto de vista teórico-metodológico. Cabe, na sequência, enunciar as opções teóricas e metodológicas interrelacionadas com o tema da pesquisa, o fazer-se da docência em cursinhos pré-vestibulares.

## 2.2 Escolhas teórico-metodológicas

Junto da escolha das fontes, ocorreu a preferência por orientações teóricas, das quais venho me aproximando desde os anos em que cursei a graduação em História. A partir desta fundamentação, surgiu a ideia de aproximar a área da História da Educação e do Ensino de História, ao mesmo tempo, investigando o surgimento e as mudanças nos pré-vestibulares, privados e alternativos, do ponto de vista das práticas de ensino compartilhadas.

Em oportunidades anteriores de pesquisa, evidenciamos as impressões dos sujeitos por meio de declarações em jornais e revistas, utilizando as informações contidas nessas reportagens como fontes para entender os pré-vestibulares do ponto de vista de seus/suas participantes, em especial, estudantes e empresários (Santana, 2018). Assim, partimos da noção

---

meio do ensinamento de “saberes práticos” (*des <<savoir faire>>*) da ideologia dominante, como a história, os idiomas, o cálculo e a ciência, e ainda a “ideologia dominante em estado puro”, por meio de ensinamentos morais, instrução cívica e educação filosófica (Althusser, 1980, p. 64).

de que a análise histórica dos fenômenos sociais, políticos e culturais se interrelaciona com os aspectos da vida econômica, mas não se constitui como reflexo da mesma. Segundo Martins (2006), na perspectiva de Edward Palmer Thompson é pertinente reafirmar que os fenômenos sociais apenas adquirem sentido quando associados à experiência histórica de pessoas reais. Logo, entender as particularidades dos eventos e as condições em que essas experiências se materializam são elementos inerentes da lógica histórica na produção de conhecimentos.

Segundo o levantamento realizado em 2017 por doutorandos da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC-Paraná), as pesquisas no campo da Educação com o referencial teórico em E. P. Thompson se interessam pelos processos de formação de professores, e consideram a docência uma construção complexa e resultante da dialética entre as experiências na trajetória escolar e profissional docente, confrontadas com as realidades sociais que encontram no mercado de trabalho (Mira *et al.*, 2017).

Com base nessa premissa, dialogamos nas entrevistas desta tese com as memórias das formações escolares e acadêmicas e, em seguida, apresentamos as experiências de formação em confronto com as práticas de ensino adotadas nos cursinhos. Com isso, visamos uma construção do conhecimento que contemple uma proposta dialética, correlacionando a teoria e a prática nas experiências narradas pelos educadores. Outro aspecto a ser destacado, é que o conjunto de contribuições destas pesquisas, que compartilham do mesmo referencial teórico-metodológico, reafirma a valorização dos professores e professoras, bem como dos estudantes como produtores de conhecimentos histórico educacionais, reafirmando a compreensão das experiências de ensino como processos constituintes da formação docente (Mira *et al.*, 2017).

Nas publicações sobre o ensino de História, destaca-se a mobilização do conceito de fazer-se (*Making Off*) desenvolvido por Thompson (1998) em sua obra sobre A formação da classe operária inglesa. A tese defendida pelo autor é a de que a classe operária inglesa não é somente resultante da Revolução Industrial, mas também é formada por um movimento complexo de organização interna desses sujeitos frente às mudanças ocorrida nos modos de vida e de trabalho. Desta forma, o autor reavalia os princípios de determinação da base sobre a superestrutura na literatura marxista, sendo esta reelaboração característica das produções

geridas pelos Estudos Culturais britânicos, promovidas, especialmente, por meio de publicações na *New Left Review*, fundada na década de 1960.<sup>46</sup>

Para o Marcus Aurélio Taborda (2008), os estudos culturais oferecem elementos para aprimorar as pesquisas em História da Educação, desde à ampliação dos recortes temáticos, à diversificação das fontes, dos conceitos e das evidências, além de outros aspectos relacionados à pesquisa historiográfica. Apesar dos trabalhos de Thompson estarem pouco relacionados com a História da Educação, parte considerável das contribuições do autor encontram bases na apropriação da categoria experiência para a compreensão dos processos educacionais.<sup>47</sup> O interesse nesse conceito, em particular, deve-se ao fato deste estar ligado ao desenvolvimento da consciência social, pois sua função é a de integrar a conjuntura individual e a condição estrutural, atribuindo-lhes sentido histórico (Thompson, 1981, p. 310). Sobre este conceito, o biólogo também professor de cursinho pré-vestibular popular, Douglas Verrangia (2013, p. 4) destaca que não se pode tomar por direta a relação entre a formação e as experiências educacionais, uma vez que a “experiência é mediada por conhecimentos, valores, ideologias e pela própria reflexão que se faz sobre ela”. Logo, é preciso considerar o protagonismo dos sujeitos em seus respectivos processos formativos, compreendendo a influência dos meios de comunicação, da estrutura familiar e do contexto em que vivem.

A utilização deste aporte teórico tem diversas funcionalidades para o campo educacional e, neste aspecto, convém destacar a pesquisa de doutoramento desenvolvida por Elison Antonio Paim (2005) na investigação do fazer-se profissional de professores/as de

---

<sup>46</sup> Fazemos referência ao programa de pesquisas dirigidas no Centro de Estudos Culturais Contemporâneos, formado em 1964 na cidade de Birmingham por autores como Richard Hoggart, Raymond Williams, E. P. Thompson, Stuart Hall e outros. Vale dizer que, mais tarde, o termo ‘estudos culturais’ também foi utilizado para se referir ao crescimento de estudos por direitos civis nos Estados Unidos, especialmente, os estudos feministas, étnico-raciais, de gênero, asiático-americanos e outros. Na corrente que se consolidou a partir das universidades norte-americanas, encontramos autores como Homi Bhabha, de origem indiana, e Paul Gilroy, britânico (Ballestrin, 2013, p. 93).

<sup>47</sup> Dos trabalhos dedicados à educação, destacamos a publicação do ensaio Educação e experiência, no qual o autor aborda pensadores do campo da Educação de Jovens e Adultos no século XIX e a influência do pensamento romântico na crítica do capitalismo. Segundo Thompson (2002, p. 32), o sistema educacional exigia dos trabalhadores a interiorização de “novos atributos de autodisciplina, auto-respeito e treinamento educacional” que negavam sua cultura tradicional, de maneira que historicamente a educação formal se opunha à experiência herdada. Para o autor, no trabalho em questão, trata-se de “defender nossa tese: a de que a educação se apresentava não apenas uma baliza na direção de um universo mental novo e mais amplo, mas também como uma baliza para longe, para fora, do universo da experiência no qual se funda a sensibilidade. Além do mais, na maior parte, das áreas durante o século XIX, o universo instruído estava tão saturado de reações de classe que exigia uma rejeição e um desprezo vigorosos da linguagem, costumes e tradições da cultura popular tradicional” (Thompson, 2002, p. 32).

História em início de carreira. Como fontes, o autor mobilizou relatórios de estágio, materiais técnicos da universidade e entrevistas produzidos/as com educadores/as egressos do Curso de História da Universidade do Oeste de Santa Catarina-Chapécó (Unoesc) dos anos de 1998 e 1999. Em resumo, a pesquisa considerou que o fazer-se da profissão docente ocorre a partir de um processo relacional, isto é, na interação com outros sujeitos, sejam eles/as professores/as universitários/as, colegas de trabalho, estudantes, comunidades escolares, movimentos sociais, entre outras organizações produtoras de conhecimentos. Paim (2006, p. 21-22) observa que “Esse processo, portanto, acontece de maneira social e nunca individual; e, sendo social, não pode ser homogêneo” (Paim, 2006, p. 21-22).

Outro referencial teórico utilizado pelo pesquisador catarinense no trabalho com as entrevistas são as noções de memória, rememoração e narrativa, extraídas dos estudos de Walter Benjamin. Para este autor, o exercício da rememoração, correlato ao conceito de experiência (*Erfahrung*), funda uma concepção de tempo que visa ultrapassar os limites estruturais da vivência (*Erlebnis*) na modernidade. Maria João Cantinho (2003) destaca a distinção entre memória e rememoração, que o filósofo berlinense realizou no trabalho das Passagens (1982), com fundamento na teoria psicanalítica de Theodor Reik. Vale dizer que os estudos sobre a memória em Walter Benjamin também encontram referências relevantes em Freud e Henri Bérghson, assim como o fenômeno da rememoração na tradição de estudos marxistas.

Segundo a concepção benjaminiana, a memória visa proteger as impressões, logo sua posição é essencialmente conservadora. Enquanto a rememoração visa desintegrá-las, portanto, sua função é destrutiva. Assim, a proposta de Benjamin articula as relações desempenhadas pela narrativa, pela memória, pela rememoração e o esquecimento. Sobre os estudos de Benjamin sobre a obra de Proust, Cantinho (2003, p. 84) ressaltou a redefinição das fronteiras entre os conceitos de memória e rememoração, além do estabelecimento da rememoração como noção operatória fundamental para a análise da experiência humana, tanto no contexto teórico literário, quanto na abordagem historiográfica. Nesse aspecto, Benjamin (2012, p. 16) e Proust compartilham da possibilidade de reelaborar a experiência histórica do passado no presente, em virtude de semelhanças na narrativa que transforma ambos: “Transforma o passado porque este assume uma nova forma, que poderia ter desaparecido no esquecimento; transforma o presente porque este se revela como a realização possível da promessa anterior [...]”. Além disso, o

filósofo insistiu na ideia de que quando consumada a experiência coletiva, certos aspectos do passado individual combinam-se na memória coletiva do passado.

Desta forma, Elisa Paim (2006) afirma que Benjamin instiga a pensar como as memórias dos professores podem contribuir para o fazer-se docente, evidenciando as potencialidades das narrativas para a compreensão dos processos formativos. Além disso, é por meio das narrativas que as experiências se tornam comunicáveis, e quando correlacionadas com outras memórias em situações análogas e/ou contrastantes, adquirem potencial para consumir uma experiência coletiva. Logo, pesquisar a partir das narrativas também se desdobra em um processo relacional, o de constituir-se pesquisadora na interação com as falas desses educadores, que colaboraram com a construção da tese.

Vale pontuar que a produção de conhecimentos histórico educacionais na perspectiva benjaminiana encontra correspondência em outras produções realizadas por parte dos integrantes dos grupos de pesquisa Patrimônio, Memória e Educação (PAMEDUC) da UFSC (Piazza; Santana, 2021; Santana; Santana, 2019; Paim; Freire; Pereira, 2018). E com as produções do Grupo de pesquisa Kairós: Educação das Sensibilidades, História e Memória da Unicamp, do Grupo de Pesquisas Odisseia da Universidade Estadual do Paraná (Unespar), do Grupo de Estudo Mosaicos: memória, cidade e produção de conhecimentos histórico-educacionais da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), e também do Grupo de pesquisa Rastros: História, Memória e Educação da Universidade São Francisco, bem como o Rastros-PB na Universidade Estadual da Paraíba (UEPB).

Destacamos, em especial, as produções do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada (GEPEC), integrado ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Unicamp, e dentre elas a dissertação de Mateus Leme de Sousa (2017), que estudou as experiências de estudantes no contexto de preparação e prestação dos exames de ingresso no ensino superior. Desenvolvida para refletir sobre as sensibilidades que permeiam o estudo das experiências de vestibulandos, Sousa (2017) incorporou a leitura benjaminiana sobre as narrativas, entendendo-as como mônadas, fragmentos independentes e abertos que recusam explicações unilaterais ou deterministas.

Posto tais perspectivas, o trabalho com as narrativas nesta tese propõe o estabelecimento de um diálogo com os educadores e professores de cursinhos convidados. Dito de outra forma, do ponto de vista da escrita da tese buscou-se *falar com* os sujeitos participantes.

Somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala com ele. Mesmo que, em certas condições, precise de falar a ele. O que jamais faz quem aprende a escutar para poder falar com é falar impositivamente. Até quando, necessariamente, fala contra posições ou concepções do outro, fala com ele como sujeito da escuta de sua fala crítica e não como objeto de seu discurso (Freire, 1996, p. 111).

Convém ainda ressaltar na literatura sobre cursinhos a recorrência à menção às obras de Paulo Freire. De maneira semelhante à Thompson, o autor se envolveu com a Educação de Jovens e Adultos em cursos de trabalhadores e se preocupou com a formação da consciência crítica ou libertadora. Quando mencionado pela literatura dos cursinhos privados, Freire (2013, p. 79-80) aparece vinculado, principalmente, aos conceitos de educação bancária. Whitaker (2010; 2013), por exemplo, retoma a concepção bancária devido ao fato de o ensino nos cursinhos estar restrito à lógica do treinamento para os exames. No modelo bancário, tanto professores, quanto estudantes são reduzidos, respectivamente, ao papel de instrutores e receptores de conteúdo. Ambos são destituídos da faculdade de produzir conhecimentos, sendo lhes reservada a tarefa de reproduzir as informações por ora socializadas nas apostilas (Paim; Santana, 2021).

Nas palavras de Freire (1994, p. 37), na concepção bancária da educação, “a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-lo”. Assim, o autor denuncia um conceito conservador de memória e de narrativa, quando apenas o docente é sujeito da palavra, conduzindo seus educandos como meros ouvintes em favor da memorização mecânica dos conteúdos e dos eventos narrados. Trata-se da:

Narração ou dissertação que implica num sujeito – o narrador – e em objetos pacientes, ouvintes – os educandos. Há uma quase enfermidade da narração. A tônica da educação é preponderantemente esta – narrar, sempre narrar. Falar da realidade como algo parado, estático, compartimentado e bem comportado, quando não falar ou dissertar sobre algo completamente alheio à experiência existencial dos educandos vem sendo, realmente, a suprema inquietação desta educação (Freire, 1994, p. 37).

Contudo, para o mesmo autor, vale ressaltar que a denúncia surge acompanhada de um anúncio, isto é, da possibilidade de superação da condição vigente em direção a uma prática de educação libertadora que favoreça o desenvolvimento de “seres reflexivos, críticos e criadores” (Brighente; Mesquida, 2016, p. 164). No que tange ao binômio denúncia/anúncio, Miriam Furlan Brighente e Peri Mesquida (2016) argumentam que a educação bancária é marcada por uma formação na qual educandos e educadores são levados a estabelecer uma pedagogia da resposta. Do contrário, a pedagogia libertadora corresponde à pedagogia da pergunta, em que

as pessoas se percebem como sujeitos produtores do conhecimento em debate. De maneira semelhante, Circe Bittencourt (2008) observa o desenvolvimento de um ensino de História em que memorizar e reter informações significava aprender.<sup>48</sup>

Assim, os conceitos de narração e rememoração em Walter Benjamin contrastam com as noções denunciadas por Freire. Buscamos no filósofo berlinense condições de superação das restrições da narrativa e da memorização conservadoras descritas pelo autor brasileiro. Acreditamos que se tratam de conceitos, apesar de contrastantes, complementares, pois na medida em que Freire acusa a falta de corporeidade e a ausência ou negação dos corpos dos educandos no modelo bancário de ensino, Benjamin critica a narrativa histórica linear defendida pelo historicismo de sua época como o apagamento das experiências dos vencidos.<sup>49</sup> Com isso, o autor investe no conceito de narrativa e no papel do narrador como forma de intercambiar experiências e resistir às imposições da modernidade capitalista (Benjamin, 2012). No ensaio *O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov*, o filósofo descreve a estrutura da narrativa pelo seu senso prático, pela sua utilidade e capacidade de aconselhar.<sup>50</sup> Segundo Maria Carolina Bovério Galzerani (2009), Benjamin mobiliza uma noção de sistema capitalista que insere para além das condições materiais de existência, o entendimento das memórias, das visões de mundo e das sensibilidades no interior das relações sociais.<sup>51</sup> Podemos afirmar ainda, que a mesma característica desponta nos estudos de Thompson (1981), quando o autor evidencia a experiência como o termo ausente no argumento da historiografia estruturalista e ao longo do desenvolvimento do sistema moderno de ensino.

Deste modo, esses diferentes autores construíram seus referenciais teórico-metodológicos com influências no materialismo histórico dialético, e em contraste com as

---

<sup>48</sup> “Os métodos de ensino baseados na memorização correspondiam a um entendimento de que “saber história” era dominar muitas informações, o que na prática, significava saber de cor a maior quantidade possível de acontecimentos de uma história nacional” (Bittencourt, 2008, p. 69).

<sup>49</sup> O historicismo como corrente historiográfica do século XIX, a grosso modo, defendeu a reconstrução fiel da história com a proposta de recuperar a imagem passado. Foi associado à memória do nacionalismo por buscar as origens dos povos (Löwy, 2005).

<sup>50</sup> Aconselhar para o autor significa a capacidade de sugerir continuidade para uma história narrada, com base na sabedoria e na experiência vivida. Assim, a narrativa tem a capacidade de tornar ativo o ouvinte da narração e interrelacionar as experiências de cada sujeito, potencializando a produção de conhecimento histórico educacionais.

<sup>51</sup> GALZERANI, Maria Carolina Bovério. Aula: Memória e História em Walter Benjamin, **Canal Materiais Educacionais produzidos na FE – UNICAMP**, 14 abr. 2009. Disponível em: <[https://www.youtube.com/watch?v=RfmXD6gMkK8&t=3s&ab\\_channel=MateriaisEducacionaisproduzidosnaFE-UNICAMP](https://www.youtube.com/watch?v=RfmXD6gMkK8&t=3s&ab_channel=MateriaisEducacionaisproduzidosnaFE-UNICAMP)>. Acesso em: 24 fev. 2022.

perspectivas historiográficas de seus respectivos períodos, como o historicismo, o estruturalismo e o determinismo histórico.<sup>52</sup> São autores que nos possibilitam a compreensão da totalidade estrutural, sem desconsiderar o nível de influência das relações sociais, no debate sobre agência versus estrutura, compreendendo o movimento histórico a partir de uma perspectiva dialética. Além do mais, esse grupo de autores compartilha interesses a respeito da formação da consciência social crítica, em particular, da consciência de classe, nos processos formativos, entendidos de maneira ampla. Na tentativa de conciliar as reflexões produzidas por esse grupo de autores que pertencem à diferentes contextos históricos e correspondem a um universo de conceitos próprios, estabelecemos preferência pela orientação nos estudos de Thompson, desde o título da tese, com a noção do fazer-se no processo formativo.

Entretanto, vale destacar que a noção de formação é bastante questionada por esse grupo de autores, posto o caráter permanente e dinâmico do desenvolvimento humano. Neste aspecto, Brighente e Mesquida (2016, p. 163) ressaltam que a terminologia “formação” na língua portuguesa remete ao processo de dar forma a um corpo amorfo, portanto, moldar algo desestruturado. A mesma restrição linguística ocorre na tradução de Thompson (1998) em relação ao conceito de *making off*, na obra a Formação da classe operária inglesa. Por isso, utilizamos o fazer-se como maneira de destacar tanto a continuidade dos processos, quanto uma determinada autonomia dos sujeitos em relação a constituição da sua consciência social. No que se refere ao pensamento benjaminiano, podemos afirmar que a “formação” também não se enquadra em um processo fechado ou preestabelecido, pois para autor, dadas as possibilidades da rememoração, a narrativa histórica permanece em aberto (Benjamin, 1987).<sup>53</sup>

Do mais, vale dizer que esses referenciais teóricos apresentam necessidades de adaptação, uma vez que foram construídos para compreender processos históricos distintos, como é a análise de Thompson (1998) a respeito da classe operária inglesa e os intelectuais do romantismo, e os estudos de Benjamin (1989) acerca da modernidade berlinense e a racionalidade instrumental. Além disso, são teorias que nos estimulam a reflexão sobre relações

---

<sup>52</sup> Thompson (1981, p. 16) argumenta que foi uma prioridade metodológica característica do *marxismo* “ressaltar as pressões determinantes do ser sobre a consciência”, o que em certas interpretações, resultou em apropriações evolucionárias, teleológicas e essencialistas da automotiva da “história”.

<sup>53</sup> Segundo Löwy (2005), Benjamin acreditava na capacidade de salvar/restituir justiça histórica no presente, a partir da rememoração e da reelaboração da experiência histórica. Sobre a história aberta ver o prefácio de Jeanne Marie Gagnebin (Benjamin, 1987).

historicamente situadas, entendendo suas particularidades e correspondências no tecido social. Com isso, surge a necessidade de articular estes três autores com outras pesquisas que abordam tema o da docência e dos pré-vestibulares em estudo para embasar na prática o debate de alguns dos problemas éticos levantados no tópico anterior. Aqui destacamos o trabalho de Vera Maria Candau (2020, 2012) em relação ao ensino formal no Brasil, e suas concepções a respeito de didática e de cultura da avaliação, que permeiam o trabalho com as narrativas ao longo da tese. Entendemos no diálogo deste conceito com a obra com E. P. Thompson, que a cultura da avaliação se apresenta como um aspecto da hegemonia cultural no campo da educação. Além disso, a respeito da formação ou do fazer-se contínuo e permanente da docência, a pedagoga brasileira afirma:

Formar o educador, a meu ver, seria criar condições para que o sujeito se prepare filosófica, científica, técnica e afetivamente para o tipo de ação que vai exercer. Para tanto, serão necessárias não só aprendizagens cognitivas sobre os diversos campos de conhecimento que o auxiliem no desenvolvimento do seu papel, mas – especialmente – o desenvolvimento de uma atitude, dialeticamente crítica, sobre o mundo e sua prática educacional. O educador nunca estará definitivamente “pronto”, formado, pois a sua maturação se faz no dia a dia, na meditação teórica sobre a sua prática (Candau, 2012, p. 28-29).

Tendo em vista estes aspectos teórico-metodológicos, optamos nesta tese por abordar temas específicos do ensino de História nos pré-vestibulares como uma escolha estratégica para evitar generalizações acerca da produção de conhecimentos históricos, e também como forma de demarcar politicamente posições ou compromissos éticos defendidos na contemporaneidade em busca de uma proposta democrática de ensino.

### **2.3 Etapas desenvolvidas**

A versão definitiva do projeto de pesquisa foi desenvolvida após a realização do Seminário Especial Educação e Interculturalidade: diálogos com memórias, experiências e narrativas, ministrado em 2020/2 pelo professor. Elison Antonio Paim e colaboradores, que tinha como proposta de trabalho final correlacionar a bibliografia da disciplina com a pesquisa em andamento. Sendo assim, o artigo resultou também na publicação do trabalho nos anais do X Seminário Nacional do Centro de Memória-Unicamp: Independência ou Morte? Memórias do Brasil (1822-2022) que ocorreu nos dias 1, 2 e 3 de dezembro de 2021 (Santana; Paim,

2021). As oportunidades de apresentar o projeto de pesquisa em eventos trouxeram contribuições importantes, dentre elas perguntas a serem consideradas ao longo da tese e também sugestões quanto aos rumos a serem seguidos a partir das recomendações e requisições do Comitê de Ética.

No dia 5 de outubro de 2021, o texto foi apresentado para a pré-qualificação do projeto de pesquisa para professores da linha de pesquisa Sociologia e História da Educação no PPGE/UFSC. Durante a apresentação da pesquisa, foram expostas as exigências de documentação por parte do Comitê de Ética de Pesquisa em Seres Humanos da UFSC e a dificuldade gerada a partir da cobrança de um documento específico, o da Instituição de Ensino autorizando o ou a docente a conceder a entrevista. O dilema que se apresentava era o de que ao exigir da instituição de ensino a autorização para a fala do docente, a identificação do entrevistado seria declarada aos pares, reduzindo as chances de que a pessoa apresentasse informações que não condizem com as posições oficiais. Por outro lado, existem nos cursinhos populares coordenações coletivas, nas quais as decisões são tomadas em diálogo entre integrantes do projeto. Por isso, a necessidade de autorização é recomendada para que as informações declaradas sejam correspondentes com os direcionamentos do coletivo. No entanto, a identidade do entrevistado acaba sendo revelada para pessoas relacionadas, indo de encontro a recomendação de zelar pela integridade e pelo anonimato dos participantes. Na ocasião de qualificação do projeto, foi sugerido que a pesquisa se beneficiaria ao entrevistar docentes em início e final de carreira, podendo abranger diferentes momentos dos pré-vestibulares.

Após três versões do trabalho enviadas ao Comitê de Ética da UFSC, a pesquisa foi autorizada em 29 de outubro de 2021. Entretanto, as entrevistas foram realizadas somente no ano seguinte, tendo em vista a sucessão de eventos e de trabalhos que apresento a seguir, acompanhado do período de recesso ao final de ano. Nos dias 9 e 10 de novembro de 2021, estive envolvida com a oferta do minicurso Introdução ao pensamento decolonial nas Ciências Humanas com duração total de quatro horas, em parceria com a colega de grupo de pesquisa, e amiga Mr. Caroline Machado Costa, educadora socioambiental, também doutoranda pelo PPGE da UFSC. No minicurso que ocorreu de forma remota durante a programação do III Congresso Internacional de Estudos sobre África e Brasil, sediado pela Universidade de Pernambuco (UPE), refletimos com as participantes sobre uma mudança de perspectiva na

produção do conhecimento desde a América Latina, além da necessidade de inserir o Brasil neste domínio com questões do continente que lhe são próprias. Assim, a presença de temas como a branquitude e a diversidade de gênero se colocaram como fundamentais para compreender os privilégios e a ampliação das desigualdades sociais que hoje o país enfrenta (Schucman, 2023).<sup>54</sup>

Na mesma semana, ocorreu de forma remota o Congresso Internacional Freire e Vigotski: Educação pública emancipatória, sediado pela UFSC entre os 8 a 12 de novembro de 2021, no qual participei como coordenadora do Grupo de Trabalho 7: Direitos Humanos, Diversidade e Interculturalidade, em que versaram pesquisas sobre os temas da educação inclusiva, das políticas afirmativas, da Educação das Relações Étnico-Raciais, africanas e afro-brasileiras, quilombolas e indígenas.<sup>55</sup> Conceitos e categorias de análise como identidades, interseccionalidade, movimentos culturais, gênero e sexualidade foram correlatos as pesquisas apresentadas.

Também participei entre os dias 24 e 26 de novembro de 2021 como avaliadora das pesquisas da área de Ciências Humanas no 10º Encontro Anual de Iniciação Científica e 6º Encontro de Iniciação em Desenvolvimento Tecnológico e Inovação, que compuseram a 3ª Semana Integrada de Ensino, Pesquisa e Extensão da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (SIEPE/UNILA). As apresentações foram de estudantes bolsistas e voluntários/as que realizaram pesquisas desde o segundo semestre de 2020, em programas de fomento como Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), Programa Institucional de Iniciação Científica nas Ações Afirmativas (PIBIC-AF), Programa Institucional de Bolsas de Iniciação em Desenvolvimento Tecnológico e Inovação (PIBITI) e Voluntários (PIVITI), Programa Institucional de Apoio a Inclusão Social, Pesquisa e Extensão (PIBIS) e Iniciação Científica/Ensino Médio (IC-EM). Experiências como estas comprovam que as universidades, apesar de todos os entraves e dificuldades impostas pela pandemia e pelo

---

<sup>54</sup> Lia Vainer Schucman é psicóloga e tem se dedicado a refletir sobre a branquitude, uma posição de poder econômico, de vantagem política e de produção de subjetividades pautada na ideologia da raça branca como modelo superior de humanidade. Diferencia-se da cor de pele (brancura), porque a branquitude diz respeito ao significado histórico atribuído à cor de pele intermediado pelo conceito de raça. Vale dizer que o pertencimento ao grupo “branco” varia conforme o contexto de cada localidade. Os estudos da branquitude, segundo a autora, só fazem sentido dentro de uma agenda antirracista, pois se ocupam de racializar aquele grupo dominante que racializa os demais para manter-se bem posicionado nas relações de poder.

<sup>55</sup> Ações afirmativas são políticas de reparação e de reconhecimento das culturas, histórias e identidades dos grupos citados, entre outros possíveis de inclusão nas políticas sociais (Brasil, 2004).

conjunto de políticas adotadas nos últimos anos, têm insistido na produção e na divulgação do conhecimento, em diferentes localidades e níveis de ensino.

Seguindo as atividades acadêmicas, entre os dias 1, 2 e 3 de dezembro de 2021, participei do X Seminário Nacional do Centro de Memória da Unicamp (CMU), no qual apresentei a proposta da tese, antes de iniciar a etapa das entrevistas. Dentre as perguntas que foram colocadas no encontro ressaltou as seguintes questões feitas pela professora Dr. Maria Silva Hadler: em quais aspectos a cultura do vestibular e da avaliação agem contra os processos formativos?<sup>56</sup> E de que modo podemos construir um currículo válido para todos? Para refletir sobre questões foi necessário primeiro contextualizar qual o tipo de processo formativo em questão e ainda de que maneira as práticas curriculares podem dialogar com os sujeitos presentes em sala de aula? De forma resumida, considerou-se no diálogo com os presentes que um ensino voltado para sensibilidades (tal qual proposto pelo Grupo de Trabalho) em um modelo de ensino voltado para a cultura da avaliação dificilmente encontraria espaços para se desenvolver com autonomia. No entanto, foi preciso considerar que a dinâmica dos espaços depende do histórico da instituição e dos sujeitos que nelas atuam, e além disso, que estes processos educativos marcam uma sensibilidade e uma formação a respeito da visão de mundo dos estudantes, professores e demais sujeitos presentes nestes contextos dos pré-vestibulares.

Além disso, não se pode descartar a funcionalidade que a cultura da avaliação representa para os diferentes níveis de ensino, como ferramenta de qualificação e desqualificação dos processos formativos, e que por isso atua como instrumento estruturante das relações de produção de conhecimento. Nesse sentido, no que se refere à cultura do vestibular e da avaliação, vale recuperar a análise de Dea Felon (2008, p. 28-29),

É evidente que não podemos ignorar os resultados de um ensino planejado para corresponder às necessidades de reprodução do sistema capitalista em que vivemos, interessado mais em consagrar situações existentes ou formar elementos aptos a lidar com tecnologias já dadas, sem nenhuma capacidade criadora, que não se preocupa com o necessário incentivo e estímulo à pesquisa nas áreas básicas. Por essas razões faz das Ciências Humanas o instrumento da reprodução ideológica do sistema.

A despeito das pressões descritas pela autora, vale atentar para a ocorrência de experiências, mesmo em espaços restritos que recriam condições de trabalho para desenvolver

---

<sup>56</sup> Cultura do Vestibular refere-se ao conjunto de signos e rituais referentes à entrada no Ensino Superior, estudados por Rocha (1995) em comparação distintiva com o conceito de Vestibular da Cultura, que representa os conteúdos do currículo mínimo exigido para o ingresso no Ensino Superior (Pieroni, 1998).

diferentes projetos no ensino de História. Dificilmente um currículo conseguirá abranger a quantidade de demandas sociais que incidem na educação formal, levando em conta a multiplicidade de sujeitos em sala de aula. Por outro lado, não se pode ignorar a existência de currículos que invalidam a participação de estudantes e que reproduzem o modelo de educação bancária a pouco debatido.

Portanto, tendo em vista o conjunto de atividades que seguiram após a autorização do Comitê de Ética em Pesquisas da UFSC, e ainda respeitando o período de recesso no fim do ano, as entrevistas foram realizadas entre os dias 27 de janeiro de 2022 a 21 de abril de 2022. Nas primeiras semanas de fevereiro, os convites foram elaborados (Anexo 1) e enviados para os primeiros contatos de endereço eletrônico ou por mensagem de celular. A revisão do roteiro de entrevista foi simultânea à realização das entrevistas, sendo adaptada ao perfil de entrevistados. Corroborando com as orientações dispostas do CEP-UFSC para pesquisas em ambiente virtual, os convites e retornos enviados aos participantes foram feitos de maneira individual para não gerar listas que permitam a identificação dos seus dados de contato por terceiros.

As entrevistas foram gravadas mediante o recurso de gravação de tela do sistema operacional Windows 10, na captura das imagens e som dos encontros feitos via *GoogleMeet*, em horário previamente agendado com os professores entrevistados. Também foi utilizado como apoio o gravador em celular *smartphone* para garantir a captação de áudio, o que auxiliou na transcrição de trechos de difícil compreensão ou em momentos no qual a captura de tela apresentou falhas na captação do áudio. A transcrição dos seis encontros foi realizada pela pesquisadora com auxílio do software gratuito *Webcaptioner*, site desenvolvido para transcrição automática, acompanhada de uma revisão simultânea e cuidadosa para não conter divergência entre o conteúdo do áudio e a legenda gerada. Tendo em vista a proximidade entre o período das entrevistas e o exame de qualificação, foi adotado como metodologia a seleção prévia de trechos das entrevistas para compor o texto de qualificação da tese. Sendo assim, os procedimentos de transcrição incluíram a pré-seleção das narrativas utilizadas nesta pesquisa. Após a transcrição integral dos áudios, os arquivos de texto foram retornados aos respectivos professores para que pudessem suprimir, corrigir ou reavaliar as suas colocações. Neste envio também indicamos aos professores os trechos já destacados, apontando para pré-seleção feita durante a transcrição e revisão do texto. No caso de transcrições concluídas após o exame de

qualificação, encaminhamos o arquivo de qualificação com a identificação do participante, para que os professores pudessem consultar e avaliar antecipadamente o tratamento dado aos excertos das entrevistas.

O envio dos documentos de TCLE (Termo de Consentimento Livre Esclarecido) e de Autorização da Instituição foram enviados quando as entrevistas foram marcadas ou executadas, e no caso de pendências foram solicitados na devolutiva das transcrições. Após este retorno, revisamos os trechos antes incluídos na tese, seguindo a revisão dos professores. Em sua maioria, a revisão dos entrevistados na devolutiva das transcrições se concentrou em suprimir alguns vícios de linguagem ou em outros casos, erros de digitação, com supressões de alguns eventos ou questões específicas que foram mencionados de forma mais generalizada no decorrer da tese, respeitando a decisão de retirada do trecho transcrito.

Os recortes das narrativas foram agrupados em princípio de acordo com os objetivos de cada capítulo, seguindo os temas ou assuntos abordados nos capítulos estruturados na versão de qualificação do texto da tese. Após a avaliação da banca de qualificação, foram remanejados os objetivos gerais da tese e por conseguinte, a localização das narrativas no texto da tese. Além disso, novos trechos foram inseridos, uma vez que na versão avaliada pela banca de qualificação não estiveram contempladas na integralidade as entrevistas de todos os professores.

Além do mais, não foram empregados métodos quantitativos de pesquisas, como estatísticas de aprovação e reprovação de pré-vestibulares públicos ou privados. Sendo assim, a importância e a expressividade dos cursinhos pré-vestibulares na educação brasileira foram consideradas a partir das constatações da literatura consultada, das narrativas coletadas junto de professores que atuaram nesses espaços, resultando na construção coletiva deste trabalho de doutoramento. A revisão da pesquisa contou ainda com a leitura crítica e apoio dos membros e membras do grupo de pesquisa e de orientação, da banca de qualificação do projeto e com a participação em eventos científicos.

### 3 CAPÍTULO 2: Entre a formação acadêmica e a prática pedagógica

Neste capítulo, apresentamos os participantes da pesquisa e correlacionamos suas formações acadêmicas com a atuação profissional em cursos preparatórios, dando ênfase em como os docentes avaliam suas experiências na passagem da vida acadêmica para profissional. Logo, o objetivo deste capítulo é investigar o fazer-se profissional de professores de História e destacar como os cursinhos pré-vestibulares configuram um campo de atuação possível para o aperfeiçoamento da docência. Também cabe refletir sobre o contexto da formação docente em sua dimensão coletiva, nos cursos de licenciatura e nos cursinhos, como também na dimensão individual, da memória desses professores a partir das narrativas compartilhadas nesta tese.

#### 3.1. Apresentação dos professores

Nesta sessão, apresentamos parte das memórias dos professores que contribuíram para a realização desta pesquisa, descrevendo alguns elementos da sua constituição familiar, associados às memórias da vida escolar, para depois introduzirmos suas trajetórias acadêmicas. Antes, é importante registrar certas preocupações que surgiram por parte dos entrevistados diante do processo de entrevistas. Dentre elas, a perspectiva de que:

As pessoas tendem ao teleobjetivismo. É natural que eu fosse professor de História, porque eu estudei muito história, porque houve influência do professor. Mas, na verdade, a pessoa que está dizendo isso é aquela que hoje é o professor de História, e não aquela que vivenciou aquela experiência. Realmente, eu não sei se.... Eu acho que na minha opinião, que nem sempre é modesta que a Educação e a Pedagogia, tendem a naturalizar essa forma de relato. Creditar ela como verdadeira, como verídica. O que acontece [...] nós estamos envolvidos em vários estímulos e várias oportunidades ao mesmo tempo que nem sempre a gente tem clareza (Entrevistado 5 - Prv.).

A naturalização do relato, que faz da narrativa do presente uma determinação real do passado, não considera que “a experiência surge espontaneamente no ser social” (Thompson, 1981, p. 16). Assim, é necessário pontuar que as experiências partem do ponto de vista dos sujeitos que são hoje profissionais do ensino de História sendo, portanto, diferentes daqueles que vivenciaram as experiências narradas, tal como destacado pelo professor. Nesse sentido, evitamos o uso da palavra relato devido a sua aproximação com a descrição factual e verídica do acontecido, semelhante a uma proposição historicista.

Para Walter Benjamin (2012), a rememoração evidencia o entrecruzamento de diferentes temporalidades que permeiam a linguagem das narrativas. No ato da rememoração, o sujeito que narra o passado, modifica e é modificado pelo processo, porque movimenta visões do seu presente, passado e também constrói possibilidades de futuro. Outro professor, no início do encontro, ressalta a relevância dos “acidentes” ou das decisões “não premeditadas” como relevantes para a abordagem das trajetórias. Pois a rememoração das experiências, uma vez que orientada por questões de interesse da pesquisa, tende a racionalizar os acontecimentos a fim de torná-los facilmente comunicáveis a respeito do processo que resultou nas formações acadêmicas e, de certa forma, na descrição dos contextos das práticas profissionais. Foi comum no processo de todas entrevistas, uma preocupação dos entrevistados em serem objetivos, concisos ou diretos nas respostas do questionário semiestruturado.

De acordo com o sexto professor que conversamos, “um problema de ser entrevistado quando você tem uma noção do que pode ser feito da entrevista [...] eu estou pensando em entrevistas, em leituras sobre História Oral desde a graduação. Isso quer dizer desde 1988 [...]”. Com isso, o professor declara sua preocupação em estar contribuindo de alguma forma para a pesquisa, algo que envolve um certo autocontrole da sua parte: “Eu tenho que tomar cuidado para não estragar a entrevista, para não ficar me policiando como um entrevistado que já tem pensado nisso e já fez entrevistas.” (Entrevistado 6 - Prv.).

Antes de adentrar no contexto das entrevistas, vale enunciar como ocorreu a seleção do grupo de entrevistados desta tese. Dois dos professores universitários chegaram ao nosso conhecimento a partir da sua participação em eventos científicos, nos quais as pesquisas sobre pré-vestibular foram apresentadas. Já o terceiro professor universitário, lecionou em uma disciplina cursada pela pesquisadora e se disponibilizou após o recebimento do convite enviado para os cursos de História, nível de graduação e pós-graduação, e Educação. Dois dos colaboradores são colegas de formação da pesquisadora, sendo apenas um dos integrantes indicação de um destes entrevistados. Também cabe registrar o interesse em contribuir de outros/as quatro profissionais do ensino de História, dentre eles apenas uma mulher. No entanto, não obtivemos o retorno deste grupo de profissionais, após o envio da documentação e da estimativa de uma data para o encontro remoto.<sup>57</sup>

---

<sup>57</sup> Estes contatos foram reservados para um momento posterior a qualificação da pesquisa. Deste último grupo, três deles entraram nos contatos como resposta ao convite enviado para os departamentos, e apenas um deles foi

Portanto, na tarde do dia 27 de janeiro de 2022, conversei com o primeiro professor entrevistado. Ele se formou em História recentemente, e estando no mercado de trabalho, cursou a pós-graduação no Mestrado Profissional em História. Durante sua infância e adolescência, conta que sempre estudou em escolas públicas, salvo nos anos da pré-escola. Ainda que não vislumbrasse na época do ensino fundamental a possibilidade profissional da docência, as experiências educativas do ensino fundamental permanecem como referências para sua formação e prática em sala de aula: “E daí eu lembro, cara até hoje assim, coisas que eu aprendi na faculdade, eu lembrava das aulas dela [...]. Eu até uso coisas que eu lembro de lá, claro da faculdade, mas eu também lembro das minhas aulas de História do ensino fundamental e aí a gente acaba citando no dia a dia.” (Entrevistado 1- Pop./Prv).

Sobre a escolha profissional, ele destaca um receio em comum: “Mas eu já tinha medo da questão do professor, de sobrevivência nesse mundo capitalista. [...] Na minha cabeça, Agronomia não ia passar tanta fome como História” (Entrevistado 1 - Pop./Prv). No entanto, incentivado pelo interesse que tinha na disciplina desde o ensino fundamental, e também encorajado por uma amiga próxima, resolveu se inscrever para o vestibular na área: “Acabei fazendo História e não me arrependo até hoje, mesmo passando os perrengues que a gente passa [risos].” (Entrevistado 1 - Pop./Prv).

Nos anos em que cursou o Ensino Médio, relembra de um episódio em particular, que o fez se aproximar da universidade:

[...] teve uma coisa muito legal no terceiro ano do meu Ensino médio que aquilo ali foi um estímulo para fazer História. Um professor meu, naquela época, hoje é amigo meu, [...] ele convidou a turma para quem quisesse assistir uma palestra da Anita Leocádia Prestes [...] E pô, eu achei muito massa, porque a Anita em si é uma figura histórica, filha do Luiz Carlos Prestes e da Olga e foi acho uma das primeiras vezes que eu fui para a [universidade] Eu nem sabia andar lá dentro tudo. Eu lembro que quando eu assisti aquela palestra dela que rolou, nossa o auditório [...] estava lotado, lotado, abarrotado mesmo de gente. Estava só eu lá, com blusinha de Ensino Médio, sentado no chão [risos] assistindo a Anita. Eu achei aquele momento muito massa. Depois eu lembro quando eu cheguei em casa, o meu vô, eu tinha dito ao meu vô que eu iria, e meu avô sempre foi muito brizolista. Eu lembro que ele apoiou muito eu ter ido aquele dia, ele gostou muito e aquilo para mim foi um baita incentivo para eu saber o que eu estava fazendo quando escolhi estudar História (Entrevistado 1- Pop./Prv).

---

respondido diretamente por *Whatsapp*. Tendo em vista a arguição do projeto de pesquisa, que ocorreu em 2 agosto de 2022 não foi recomendada a realização de novas entrevistas, mantando-se a proposta de seis participantes.

Durante os anos da graduação, atuou como monitor bolsista da disciplina de História da Arte, e como cobrador de ônibus do transporte municipal, por isso, dispôs de curtos períodos de dedicação exclusiva aos estudos. “E foi isso, acho que a principal dificuldade foi, realmente, o cara ter que trabalhar ao longo do curso e não ter tempo, ali no curso de graduação. Se tu não participar de algum laboratório mesmo, acho que fica muito incipiente as tuas habilidades de pesquisa” (Entrevistado 1- Pop./Prv). Como vimos em outras de suas experiências, depois de formado, iniciou o trabalho como professor de História em cursinhos públicos e também em escolas privadas de nível fundamental, que adotavam o sistema apostilado de ensino.

Em 10 de fevereiro de 2022, durante o período da tarde, conversei com o segundo professor de História, que no momento acabava de sair de uma reunião do cursinho alternativo em que atua. Do grupo de entrevistados, é o licenciado mais jovem, e hoje dá continuidade aos estudos na pós-graduação em nível de doutorado. No início da conversa, ele retribuiu o agradecimento em colaborar com a tese e demonstrou sua preocupação com o campo em estudo:

E eu fiquei feliz de contribuir, que tu topou me ouvir, e porque faz algum tempo já que eu fico pensando como essa coisa de cursinhos comunitários, preparatórios, não só comunitário, mas o universo dos cursos e de mecanismos preparo para o vestibular, para o ingresso na universidade e até cursinho de concurso, coisas assim, que a gente nunca leva em consideração nas reflexões sabe (Entrevistado 2 - Pop.).

Ao perguntar sobre a sua escolha profissional afirma esta que foi resultado de um “processo de anos de amadurecendo dessa ideia de fazer História” (Entrevistado 2 - Pop.). A respeito da opção pela docência e das reconhecidas dificuldades que a profissão enfrenta citou que: “A única pessoa que demonstrou alguma resistência foi a minha irmã, que sempre falou que eu tinha um cérebro bom demais para fazer História, que eu tinha que fazer Direito, que eu tinha que fazer Medicina, mas eu não consigo ver sangue.” (Entrevistado 2 - Pop.). A respeito da escolaridade de sua família, contou que seu pai cursou formação técnica em Edificações, apesar de não ter concluído o curso. Sua mãe tem o Ensino Médio inconcluso, devido a uma reforma curricular que modificou o currículo de Ciências para as disciplinas de Física, Química e Biologia. O fato de seus pais terem interrompido os estudos, sempre fez com que sua mãe, principalmente, valorizasse muito a formação superior.

Sobre a vida escolar nos contou que ingressou na escola pública até o sexto ano, quando migrou para uma instituição particular. A transição foi um choque de realidade, segundo ele, “[...] pelo problema que a gente sabe que existe na escola pública, falta de investimento,

falta de estrutura.” (Entrevistado 2 - Pop.). Assim, o professor comentou que seu interesse desde infância pela História surgiu em virtude de sua curiosidade por Paleontologia. Logo, no oitavo ano, começou a se inteirar do que era o vestibular, Enem e quais os cursos disponíveis em cada universidade e região. Compartilhou também que durante o Ensino Médio, cursou um sistema apostilado de ensino voltado para o vestibular, o que na disciplina de História, resultava em um ensino bastante factual.

Desta forma, quanto a escolha profissional, afirma que se inscreveu em diferentes cursos de graduação como Gastronomia, História e História da Arte. Ao longo dos anos em que cursou em História, como abordaremos no tópico referentes à trajetória acadêmica, transitou por diferentes temas e atuou como bolsista PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência), tendo experiência também em arquivos. Ao avaliar suas escolhas, ele menciona um estranhamento frequente:

Mas por incrível que pareça, as perguntas, as dúvidas que surgem são aquelas clássicas, tipo “Mas vai ser o suficiente para ti se manter? Qual que é a perspectiva?”. E como eu acabei seguindo para o mestrado e doutorado, foi um pouco mais tranquilo. Mas é um choque para as pessoas quando eu falo que se eu ficar na universidade ou se eu estiver na escola ou em cursinho, qualquer lugar que eu esteja dentro de uma sala de aula, independente do espaço, eu vou estar feliz. E aí as pessoas falam: “Mas tu fez doutorado e mestrado e tu vai para a escola?”. Se for para ser, sabe (Entrevistado 2 - Pop.).

Durante a manhã do dia 21 de fevereiro de 2022, estive em contato com o terceiro professor entrevistado. Ele cursou a educação básica na escola pública e em 1979 deu início ao curso de graduação, que concluiu em 1982. Da formação familiar, menciona a profissão dos pais, sendo sua mãe artesã e seu pai engenheiro agrônomo, uma ocupação que considera característica da família. Dos seus cinco irmãos conta que cursaram o ensino superior em diferentes áreas, como Veterinária e Geologia. Apesar de na família não ter nenhum um historiador ou historiadora de profissão, conta do interesse de seu pai pelos temas da história e a biblioteca com alguns títulos que herdou. Durante a inscrição para o vestibular, recorda que ficou dividido entre Física, Agronomia e História, embora não vislumbrasse à docência como uma carreira a ser seguida.

Sobre a preparação para os exames de admissão, o professor comenta que em uma única ocasião durante o Ensino Médio foi informado que haveria um processo de orientação profissional oferecido pela Secretaria de Educação para estudantes. No entanto, comenta que a

locomoção era bastante difícil e de responsabilidade dos interessados em participar do processo. Por isso, considera que não houve de fato uma orientação para o vestibular em sala de aula e que o exame, naquela época, representava um tabu para estudantes de escola pública. Apesar de ter ingressado como estudante em um cursinho pré-vestibular privado, recém inaugurado, logo passou a lecionar História naquele mesmo espaço, antes mesmo de ingressar na graduação, com a concessão de uma bolsa. Desta forma, conta que a experiência ainda não se configurava como uma atividade da docência, já que naquele momento não dispunha de parâmetros avaliativos e metodológicos para desenvolver tal função. Contudo, a oportunidade de falar para duzentas pessoas em um auditório o levou a considerar a profissão docente como possibilidade de futuro.

Durante a graduação foi monitor na disciplina de Introdução à Antropologia e em História da América, nesta última por dois anos. Nesse contexto, teve a oportunidade de preparar aulas, com o incentivo e supervisão da professora responsável, que disponibilizava trinta a vinte minutos do encontro para o professor fazer alguma apresentação ou intervenção junto dos estudantes. Já as disciplinas didáticas ou pedagógicas pouco contribuíram para a sua experiência docente, pois eram ministradas de forma, muitas vezes, dogmáticas e direcionadas para o estudo de determinado autor de preferência dos ministrantes. Contudo, a respeito do seu estágio no Colégio de Aplicação, compartilha com entusiasmo um encontro em evento acadêmico com um de seus antigos estudantes, que escolheu cursar História em função das aulas do professor: “Mais que responsabilidade! [risos]. Então, foi uma experiência boa” (Entrevistado 3 - Prv.). Ao longo da graduação e do mestrado também lecionou para trabalhadores no curso supletivo, uma experiência que se estendeu por vários anos. Naquele contexto, tratava-se da preparação destes trabalhadores para certificação da educação básica após a aprovação no exame elaborado pelo estado.

Na noite do dia 23 de fevereiro de 2022, às vinte horas, conversei com o quarto professor colaborador da pesquisa. Das suas memórias escolares, conta que a escola privada em que estudou fazia uso de um sistema apostilado de ensino, nacionalmente reconhecido, que fornecia os materiais com textos e atividades integradas para cada trimestre. Também relembra que os estudantes que não podiam pagar a mensalidade em dia, não recebiam o material trabalhado pela instituição simultâneo aos demais. Isso prejudicava não apenas às famílias que não poderiam realizar o pagamento no prazo estimado, mas também àqueles responsáveis que dispunham de um regime salarial diferenciado.

Dividida entre História Geral e História do Brasil, as aulas eram ministradas por dois professores, salvo no último ano do Ensino Médio, quando apenas um professor assumiu a cadeira. E foi no último ano, o momento em que decidiu que cursaria História, dado a sua afinidade com a matéria desde o Ensino Fundamental: “[...] para a surpresa dos meus colegas, dos meus professores, dos meus pais, à medida que História não era das escolhas mais privilegiadas, que a maioria dos colegas estavam escolhendo naquele momento.” (Entrevistado 4 - Pop.). Acrescenta ainda que dentro da própria grade curricular, a disciplina também era desvalorizada em comparação às matérias com maior peso ou maior dificuldade nos exames de vestibular, tais como o Física, Língua Portuguesa e Matemática. Mesmo assim, a condição da disciplina era razoável, quando comparada à Filosofia e Sociologia, reunidas em uma única matéria e ministradas pelo professor de História do Brasil.

Após concluir o Ensino Médio, graduou-se em História, realizando mestrado e doutorado na área da Educação; formação que menciona com uma certa ironia, já que segundo ele, em “praticamente a graduação inteira”, junto de outros colegas, foi crítico à metodologia das disciplinas do campo de licenciatura. Mas apesar da escolha, comenta que enquanto graduando não pretendia exercer a docência: “[...] ao mesmo tempo eu dizia né, mas eu não quero ser professor. Eu nunca vou ser professor, não quero saber de sala de aula, não quero pisar em sala de aula, não é para mim. Na verdade, era um bloqueio que eu tinha, porque eu era muito tímido” (Entrevistado 4 - Pop.).

O receio foi superado nos anos em que cursou o estágio, assim como aprofundaremos nos tópicos seguintes destinados às experiências de formação acadêmica. Ainda sobre a graduação, comentou a respeito da importância das bolsas de pesquisa, e da sua experiência como bolsista de extensão que contribuiu para construir os temas de pesquisa. Além disso, compartilhou que extraoficialmente já desenvolvia determinados trabalhos educativos no grupo de jovens da Igreja, ações que considera de cunho educacional, apesar de não vinculadas ao ensino formal. Entre 2019 e 2021, passou a integrar a equipe de um pré-vestibular comunitário consolidado há aproximadamente quinze anos na cidade. A respeito do período, destacou os dois últimos anos de pandemia como experiências bem diferenciadas que pôde vivenciar em uma mesma instituição.

Em 3 de março de 2022, no turno da tarde, conversei com o quinto professor entrevistado. No início da conversa, compartilhou que estava em vias de construir o seu

memorial acadêmico, exercício que fez com que retomasse lembranças de sua vida escolar, reavaliando a sua trajetória. Desta forma, considerou que durante sua formação foi um estudante mediano, embora mantivesse interessasse por áreas distintas, como Ciências Humanas e Exatas. Cursou técnico em Eletrônica, e em seguida ingressou na graduação em História somente por um ano:

[...] o curso era muito ruim. Muito ruim. Era época ainda do fim da ditadura, o coordenador do curso era um militar ligado ao salazarismo português. Os professores tinham uma formação muito deficitária. E eu fiz um ano e transferi [...], só que na [universidade da transferência] não havia vaga em História, só havia vaga em Ciências Sociais (Entrevistado 5 - Prv.).

Ao longo da graduação, participou como bolsista de três iniciações científicas, com bolsa local, do CNPq e Fapesp (Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo), cada uma com perfil e temas de estudo diferentes. Com isso, pondera que apesar das notas medianas, sua experiência como bolsista contribuiu em grande parte para a sua formação como pesquisador e docente.

Após formado, lecionou em faculdade e continuou os estudos em nível de mestrado e doutorado na área de História. Ao longo da sua carreira, quando já lecionava em cursos colégios e cursinhos privados, o MEC passou a exigir formação específica na disciplina, o que o levou a fazer uma complementação pedagógica na área. “[...] faltava um ou dois anos para terminar o mestrado, já tinha acabado na faculdade, e de uma escola conhece outra, que indicam você em outra e isso desdobrou-se [...]. Para você ter ideia houve um ano em que eu dava aula em sete escolas” (Entrevistado 5 - Prv.).

Com o sexto entrevistado conversei na manhã do dia 15 de abril de 2021, em um feriado nacional. Filho de professora de séries iniciais e pai motorista de transporte público, formou-se na escola municipal em um contexto no qual havia incentivo às peças teatrais e outros eventos, algo que de certa forma lhe aproximou das disciplinas das Ciências Humanas. Não teve, exatamente, uma preparação para o vestibular. Enquanto cursava o técnico em Contabilidade, também fazia o colegial. Em outros momentos, lia as revistas e a Folha de São Paulo que seus pais assinaram para incentivar os estudos. Também menciona, no período escolar, o incentivo de alguns professores e professoras de Língua Portuguesa, que o ajudaram a desenvolver uma escrita, segundo avalia, razoável. Na época, seus colegas, amigos e amigas mais próximos não tinham perspectiva de prestar o vestibular. Muitos já trabalhavam, e outros

tinham como horizonte fazer um curso profissionalizante ou entrar em universidade privada para logo dar início à experiência profissional. Vale dizer que no período referente ao Ensino Médio, o professor também concluiu formação técnica em Contabilidade.

A sua relação com a escola nunca foi de grande estudo, apesar de que se esforçava para ficar acima da média e de dispor de períodos em casa dedicados aos estudos. Desta forma, destaca o tempo disponível para estudar como um elemento de suma importância para o seu sucesso escolar. No que tange sua escolha profissional, acrescentou:

Mas antes de ser professor, é mais ou menos esses dilemas ou desafios que eu tinha. Seja por parte da própria condição socioeconômica, seja também pela perspectiva de que eu tinha dúvidas sobre ser professor porque a minha mãe como professora, ela reclamava bastante das condições de trabalho, das relações no trabalho nas escolas que ela trabalhava. E ela pegou uma fase de achatamento do salário que foi o governo do Maluf, no final dos anos 1970, início dos anos 1980, e depois uma fase de inflação crescente no final do regime militar e início da nova república. E eu olhava para aquilo e “poxa, ser professor, nossa mãe do céu, que dificuldade heim, que dificuldade!”. E eu sabia, porque eu sabia as contas da casa. Minha mãe sempre foi assim de mostrar para mim “olha, nós ganhamos tanto. Nós podemos comprar isso daqui”. Acho que ela falava isso também para mostrar que não era tão fácil a vida do ponto de vista material mesmo (Entrevistado 6 - Prv.).

Na graduação atuou por dois anos em um arquivo, experiência que o ajudou a se situar nos debates da disciplina, além de contribuir para a sua permanência na universidade: “[...] fez toda a diferença para eu ficar no curso e segundo por conta desse olhar sobre a produção científica na relação com as pessoas, as pessoas se engajando, as pessoas compondo os grupos, os interlocutores nacionais e internacionais” (Entrevistado 6 - Prv.). Contou ainda que, embora sua vontade fosse permanecer um ou dois semestres adicionais no curso, a necessidade de buscar um emprego antecipou a conclusão da graduação. E foi nesse percurso, que a docência surgiu como uma possibilidade de atuação profissional, apesar das dificuldades mencionada: “Só que uma coisa é você falar “eu vou ser professor” e outra coisa é você ir para sala de aula e ver as coisas acontecerem [risos]. Aí os horizontes vão virando montanhas, cadeias montanhosas, enfim. As coisas não são tão simples assim” (Entrevistado 6 - Prv.).

### **3.2 Formação acadêmica e prática docente**

Ao dialogar com professores sobre suas práticas de ensino em cursinhos pré-vestibulares podemos analisar algumas relações que constituem o processo da formação

docente em História e perceber como esses conhecimentos adquiridos na teoria nas universidades são confrontados e reelaborados a partir da atuação profissional. Desta forma, abordamos neste tópico experiências e memórias docentes, destacando os cursinhos pré-vestibulares como espaços que integram a formação de professores e professoras na contemporaneidade.

A importância dos cursinhos pode ser notada pela recorrência em que o tema está associado à atuação docente na literatura, mas também no diálogo direto com os professores que contribuíram nesta pesquisa (Candau, 2008; Verrangia, 2013; Moraes; Oliveira, 2006). Vale retomar de início, o incômodo declarado na narrativa do segundo professor entrevistado a respeito dos cursinhos preparatórios estarem entre as possibilidades de atuação do historiador e da historiadora ou de profissionais ligados ao ensino de História, mas que não são realidades levadas em conta na formação inicial. Já outro professor problematizou o fato de as universidades, especialmente as públicas, exercerem certa influência sobre os currículos na educação básica por meio dos exames de vestibular, interferência pouco assumida ou refletida pelos docentes de ensino superior.

Por outro lado, existe uma variedade de cursos pré-vestibulares gratuitos ou populares derivados de projetos de extensão de universidades públicas, comunitárias ou privadas, muitas vezes organizados de forma voluntária, movidos com recursos próprios, envolvendo docentes e estudantes dessas instituições. Segundo Candau (2008, p. 46)), em algumas de suas turmas de graduação, o número de estudantes envolvidos com a docência nos “prés-comunitários” chegava à metade das turmas, o que para autora remetia aos pré-vestibulares como agentes de formação universitária.

Essas experiências de ensino, além de promoverem o aperfeiçoamento da docência e a democratização do acesso à universidade para grupos historicamente desprivilegiados no ensino superior, produzem uma literatura sobre a formação de professores no formato de artigos, teses e dissertações potentes para pensar a didática em História e a formação nas licenciaturas de modo geral.

As diferentes realidades que integram os cursinhos pré-vestibulares corroboram no sentido de atualizar alguns dilemas característicos do ensino de História, como é a existência de uma “didática tradicional”, voltada para o conteudismo de maneira expositiva, em contraposição a uma educação orientada para o pensamento crítico, com aulas dialogadas e

problematizadoras, direcionadas à participação ativa dos estudantes.<sup>58</sup> Vale ainda destacar que os cursinhos pré-vestibulares, devido as suas constituições históricas apresentam duas modalidades bastante contrastantes, aqui denominadas como populares ou privadas. Ainda que essas origens não predeterminem maior ou menor presença de autonomia pedagógica nesses espaços, não se pode desconsiderar como o perfil de estudantes nessas duas modalidades influência nas estratégias e nas dinâmicas utilizadas pelos professores nas aulas de História.

Compreendendo a didática como um “mecanismo de preparação dos professores e professoras”, nesta sessão buscamos aproximar as experiências de formação que se assemelham e aquelas que se contrastam, refletindo sobre como esses conhecimentos acadêmicos são experienciados na prática docente em cursinhos pré-vestibulares (Candau, 2012). Perguntamos também na ocasião das entrevistas como foi a adaptação ao modo de leitura científica e em quais aspectos as disciplinas da licenciatura colaboraram para o desenvolvimento da didática. Dito de outra forma, buscamos compreender como os professores avaliam, passados alguns ou vários anos da formação inicial, os componentes curriculares das disciplinas voltadas à aprendizagem “do que fazer” no âmbito educativo (Candau, 2012).

No dia 27 de janeiro de 2022, durante o período da tarde, conversei com o primeiro professor entrevistado. Formado em História por uma universidade federal, onde cursou recentemente a pós-graduação no Mestrado Profissional em História, ele recordou das disciplinas da licenciatura da seguinte maneira:

Na faculdade, eu vi muita teoria, a gente viu muitos autores, a gente viu Gauthier, a gente vê o Tardif lá. Só que beleza, beleza. Eu já sei o que que é o currículo formal, o que que é o currículo em ação. Mas eu preciso ver as coisas. Daí foi essa parte que eu vi no cursinho comunitário (Entrevistado 1 - Pop./Prv).

Ao falar da sua formação realizada entre os anos 2011 e 2016 podemos notar um distanciamento entre a teoria e a prática que se estabeleceu ao ponto de o professor reconhecer na faculdade um lugar quase que exclusivo da teoria. Mesmo o currículo em ação permanece restrito aos muitos autores e apartado da prática, plano no qual poderia efetivamente “ver as coisas” em sua aplicabilidade. Já o segundo professor entrevistado, formado no mesmo período

---

<sup>58</sup> As características atribuídas à didática tradicional correspondem em grande parte aos argumentos utilizados pelos partidários do movimento da pedagogia nova para justificar uma pedagogia de cunho científico, fortemente influenciada pela Psicologia, que ganhou relevância internacional e nacional na virada do século XIX e XX (Gauthier; Tardif, 2010).

em uma universidade estadual, narrou uma experiência semelhante, demonstrando certa inquietação diante das circunstâncias: “Então, eu tinha muita dificuldade nessas disciplinas de docência, porque acabava virando uma coisa muito abstrata. Eu ficava querendo entrar na sala de aula. Me deixa entrar na sala de aula, sabe, me deixa ir! (Entrevistado 2 - Pop.)”.<sup>59</sup>

Esse contraste entre a teoria e a prática na maneira como os professores narram suas memórias de formação acadêmica aponta, quando visto de outro ângulo, para os cursinhos pré-vestibulares populares ou privados como um espaço concreto de realização da prática pedagógica.<sup>60</sup> No entanto, ao destacar esse distanciamento nas falas dos professores não pretendemos aqui reforçar uma suposta dicotomia entre a prática e a teoria, já que segundo Vera Maria Candau (2012) as limitações de caráter teórico no componente de didática do ensino superior têm como base um interesse particular no fato-pedagógico, isto é, uma noção da didática centrada em situações isoladas, nas quais a técnica ou o procedimento pedagógico se desenvolve o mais próximo do ideal. Inclusive, autores como Clermont Gauthier e Maurice Tardif (2010), mencionados como referências pelo primeiro professor com quem dialogamos, concordam com a ideia de que os saberes mobilizados na aprendizagem da docência precisam ser compreendidos na sua correlação com a experiência de professoras e professores em situações historicamente contextualizadas.<sup>61</sup> De maneira semelhante, os estudos de Zeichner (1993) sobre formação de professores norte-americanos apontam que pouco contribuem para compreensão ampla e complexa do fenômeno de formação docente a exploração das dicotomias

---

<sup>59</sup> Sobre a narrativa do professor, vale acrescentar sua perspectiva: “Eu sempre fui levando as duas coisas ao mesmo tempo [pesquisa e docência], tanto que eu fui para o PIBID e tudo. E eu não suportava as aulas de estágio, porque eu ficava pensando as aulas tipo de sala de aula. Minha turma tem estágio 1, 2 e 3, não a gente dando aula no estágio. Eu ficava cara a gente está lendo, sei lá, pela terceira semana o texto sobre o livro didático. A gente já entendeu que livro didático tem problema, sabe, mas o que que a gente faz com isso? Tem coisas que a gente só vai aprender na prática, a gente precisa entrar na prática para, inclusive, conseguir criticar (Entrevistado 2 - Pop.).

<sup>60</sup> Aqui cabe uma observação apresentada pelo terceiro professor entrevistado que iniciou sua atuação em um em cursinhos pré-vestibular privado antes mesmo de iniciar a graduação em História. A respeito desta experiência ele considera que não tinha ferramentas pedagógica para avaliar sua atuação e o desempenho dos estudantes.

<sup>61</sup> Maurice Tardif, sociólogo da Educação, e Clermont Gauthier (2010), ambos de origem canadense, ganharam relevância no campo educacional a partir da década de 1980 com pesquisas direcionadas à defesa da profissionalização docente, teorizando a respeito de conhecimentos e habilidades interrelacionados que constituem saberes do professor (conhecimento científico e pedagógico, saber-fazer cotidiano), saberes curriculares (da organização da rotina escolar e dos programas curriculares), experienciais (da socialização com os professores ou no exercício da atividade docente).

entre teoria x prática, componente científico x componente pedagógico, formação acadêmica x formação profissional.<sup>62</sup>

Quando cruzamos as narrativas desta tese sobre as memórias de formação docente em História e suas respectivas atuações em pré-vestibulares foram recorrentes as considerações de que os cursos, de modo geral, carecem em oferecer aos estudantes oportunidades de práticas de ensino, sendo que em alguns casos as discussões teóricas pouco se relacionam com as realidades educacionais encontradas no mercado de trabalho (Magalhães, 2019; Nascimento, 2013; Silva, 2019). Ainda assim, a contribuição da formação acadêmica para a atuação junto ao ensino de História aparece em narrativas como: “A minha graduação, eu tive prática de trabalhar em arquivo, prática de produzir *podcast*, prática de produzir documentário, então foram experiências que me formaram muito a ir para a escola.” (Entrevistado 2 - Pop.)

No entanto, observamos essa relação de distanciamento da experiência, com o quarto professor de História com quem conversamos, que compõem o grupo de professores em início de carreira formados após os anos 2010. Segundo ele, os componentes atribuídos à licenciatura foram pouco significativos em termos de sua aprendizagem:

Outras disciplinas de Psicologia da Educação, de Teorias da Educação, Organização Escolar, eu me lembro delas quando a gente tem que estudar para concurso e aí cai Piaget, Perrenoud. Caem todas essas disciplinas que eu penso, poxa, eu estudei sobre isso, mas eu não me lembro (Entrevistado 4 - Pop.).<sup>63</sup>

As impressões deste perfil de entrevistados, cuja formação é mais recente, encontram semelhanças com as memórias dos professores que hoje fazem parte do grupo dos educadores atuantes na formação de professores de História. Sobre as disciplinas da licenciatura cursadas na década de 1980 em uma instituição federal, o professor deste segundo grupo comentou:

As disciplinas didático pedagógicas que eu tive naquela época eram trágicas, eram muito ruins. Porque assim a Faculdade de Educação que oferecia essas disciplinas não tinha nenhum historiador. É diferente hoje, por exemplo, [...] aqui tem vários historiadores que trabalham com prática de ensino e que oferecem disciplinas que preparam a prática de ensino. Naquela época não. Tinham pedagogas ou psicopedagogas que iam lá e algumas eram fiéis seguidoras do Skinner, outras eram

---

<sup>62</sup> Kenneth Zeichner (1993) é professor do Departamento de Currículo e Ensino da Universidade do Estado de Wisconsin nos Estados Unidos. Seus estudos realizados pelo viés analítico da formação reflexiva de professores também problematizam a ausência de contextualização social e problematização político-ideológica da formação docente, muitas vezes desconectada das realidades educacionais encontradas no país.

<sup>63</sup> Philippe Perrenoud é um sociólogo suíço, vinculado ao debate sobre a profissionalização docente e à defesa da abordagem curricular por competências. Para o autor, as competências são a capacidade de agir com eficácia a partir da mobilização de conhecimentos. Jean Piaget, biólogo e psicólogo, tem seu estudo no campo educacional associado ao movimento da pedagogia nova.

piagetianas, e ficavam com aquele discurso muito hermético e a gente achava aquilo lá uma tristeza assim (Entrevistado 3 - Prv.).<sup>64</sup>

A abstração fomentada por uma carga de leitura teórica associada aos autores estrangeiros aparece como elemento em comum nas narrativas dos professores de História, que se formaram em períodos diferentes. As correntes teóricas entre diferentes autores do campo educacional até então mencionadas pelos professores – sem menosprezar as diferenças que apresentam entre cada uma delas – parecem coincidir com o fato de que não dialogam com as condições dos estudantes de graduação ou mesmo com as realidades encontradas nas escolas; e sem exceção, nos cursinhos pré-vestibulares.<sup>65</sup> Aqui cabe um paralelo com E. P. Thompson (1981), quando o autor problematiza a filosofia althusseriana na obra *Miséria da Teoria*, em especial, sua desvinculação entre o modelo teórico com a realidade encontrada, o que nesta tese representa o apagamento dos sujeitos históricos envolvidos no processo de ensino aprendizagem, em detrimento de um modelo teórico apropriado de outra realidade. Muitas vezes, o que ocorre são leituras teóricas enviesadas entre vertentes que carregam, para além do conteúdo explícito, interesses de outros períodos ou de disciplinas que não são problematizados com a devida atenção na sua relação com o tempo presente, com as experiências de vida dos estudantes e das necessidades imediatas desses sujeitos em formação. Neste aspecto, vale retomar a narrativa compartilhada entre dois ex-colegas, professores de História, compartilhada pelo quinto professor entrevistado. Na ocasião, conversavam a respeito do papel do professor na formação da consciência crítica e, por outro lado, na generalização do perfil de público-alvo entre educação pública e privada, que naquela situação se tratava de uma escola estadual pública e de um pré-vestibular privado.<sup>66</sup> Em outro trecho da nossa conversa, ele acrescentou:

Dar aula é você desenhar sem borracha, no sentido de que você não sabe o que pode acontecer na sala de aula. Então, não tem como você imaginar tudo aquilo ou uma escolinha que vai te preparar para a aula. Você pode, de alguma maneira, ser lapidado para entender essas dinâmicas e essas diversidades. Eu acho que em geral, essas disciplinas pedagógicas não preparam os alunos para essa situação, nessa dimensão (Entrevistado 5 - Prv.).

---

<sup>64</sup> Burrhus Frederic Skinner foi psicólogo de orientação behaviorista reconhecido por seus estudos a respeito do comportamento humano e de estímulos no processo de aprendizagem, investigando regularidades ou ordens comportamentais desde observações de campo, causais, institucionais, clínicas e em outros ambientes. No Brasil, os estudos de Skinner tiveram maior impacto entre a década de 1960 e 1990 (Todorov; Hanna, 2010).

<sup>65</sup> As pesquisas de Tardif (2002) também evidenciam o distanciamento da formação acadêmica com a realidade encontrada no mercado profissional.

<sup>66</sup> Para retomar esta narrativa ver página 63 da tese, referente ao Capítulo 1, no tópico sobre A ética nas pesquisas e no ensino de História.

Tendo em vista as narrativas desses professores e suas semelhanças em relação às disciplinas direcionadas às metodologias do ensino de História, podemos afirmar que mesmo a universidade, na qual se pressupõem uma produção de conhecimento profunda, crítica e especializada, não está isenta da educação bancária quando ignora as experiências e as existência de seu público-alvo no nível superior. Pois de acordo com o segundo professor entrevistado, algumas destas disciplinas são por ele lembradas apenas quando mencionadas em concursos ou em processos seletivos, o que significa dizer, na sua relação direta com a cultura da avaliação (Candau, 2020).

Já acerca do perigo das generalizações para o exercício da docência, um dos professores comenta sobre a contribuição da formação inicial para alertá-lo neste aspecto:

Olha tem uma coisa, que eu acho que é central assim. Talvez antes, talvez antes da faculdade, eu não tivesse um problema com questionar aquilo que eu sabia. Daí quando a gente entrou na faculdade, que a gente viu que esse histórico é bem mais complexo do que não tinha visto na escola, o que a gente tinha visto na escola era uma construção, uma determinada faceta do conhecimento histórico, eu comecei a perceber que generalizações sempre eram problemáticas, sabe. Quando... o que eu achava que eu sabia sobre, por exemplo, Idade Média antes. eu já tinha problema, porque era sempre uma generalização. Quando eu entrei na faculdade eu nem sabia qual era a diferença entre Alta Idade Média e Baixa Idade Média. Quanto mais que durante a Idade Média tinha o Império Árabe no norte da África bombando. Tendo os holofotes muito mais voltados para eles do que para a Europa. Então assim, eu acho que uma das lições que eu aprendi são que as generalizações são problemáticas e isso eu tento trazer para as minhas aulas. Também não assumi assim, eu acho que depois da faculdade, eu tive dificuldade, mas uma dificuldade boa de dar certezas. Eu parei de tentar de lidar com coisas que eu não sabia tanto, que não lia tanto antes, que eu não tinha um *background*. Daí na faculdade eu vi que não dá para ficar afirmando coisas, afirmando achismos sem ter estudado. Isso foi uma coisa que também contribuiu, como uma coisa que me vejo apegado até hoje (Entrevistado 1 - Pop./Prv).

Observamos também nas narrativas o destaque dado para a formação desvinculada da área em estudo como um agravante para o desequilíbrio entre “o que ensinar” e “como ensinar” na sua formação (Candau, 2012). No entanto, cabe uma ressalva e divergência a ser feita pelo segundo narrador, cuja formação é mais recente e traz outra perspectiva sobre as formações nestes componentes da licenciatura desvinculada da específica na área:

Ironicamente, eu tive as três primeiras disciplinas com pessoas que não eram da História. A pessoa que me deu [*sic*] Didática, era da Matemática, dando aula para o curso de História. Foi uma experiência muito interessante, por incrível que pareça, porque ela se dedicou muito a pensar o que é a didática, o que é a escola. Mas eu sempre senti nas disciplinas que sempre ficava – e é óbvio – sempre ficava uma ponta faltando e pontas que hoje em dia eu só percebi quando eu preciso entrar em uma sala de aula (Entrevistado 2 - Pop.).

Aqui destacamos na experiência do segundo professor, uma relação com a licenciatura desvinculada da área de formação, o que exigiu dos docentes refletir sobre “como ensinar” a partir do local de atuação e desconectada “do que ensinar”, tendo em vista as diferenças existentes entre as Ciências Humanas e Exatas. Grande parte do sucesso da professora, é atribuído a sua dedicação de refletir sobre a escola e sobre a constituição de uma disciplina escolar. Neste aspecto, fazemos um paralelo com Circe Bittencourt (2008), quando afirma a autora necessidade de refletir nas formações de professores sobre a articulação ruidosa que existe entre disciplinas escolares e disciplinas acadêmicas, reconhecendo os respectivos objetivos e abordagens metodológicas de cada uma. No diálogo com esses dois universos, o fazer-se professor se torna atividade complexa e dinâmica. Ainda que não seja possível uma formação integral para lidar com a diversidade e as adversidades características do ensino-aprendizagem, como nos fala o quinto professor a partir da metáfora do desenhar sem borracha, é preciso compreender o processo de formação docente de forma contínua, inclusive, do professor universitário diante dos seus estudantes de graduação.

Daí a importância de se ter uma perspectiva formativa a partir de uma história aberta, para mencionar a obra de Walter Benjamin (2013), pois a experiência compartilhada a partir da rememoração é capaz de modificar tanto a relação do sujeito com o presente, mas também sua experiência vivida em relação ao passado e ao futuro, transformando-a em uma experiência coletiva e comum. O que podemos considerar a partir deste conjunto de narrações e de entrevistas, é que a experiência, seja dos estudantes ou dos professores e professoras que ministram nestes espaços, mantém-se enquanto um termo ausente, em detrimento das leituras teóricas e dos referenciais que parecem se sobrepôr à experiência humana. A primazia das leituras escolhidas previamente a composição do grupo de estudantes, sem levar em conta suas especificidades e interesses, reduz a potência da didascália nos encontros realizados em sala de aula (Freire, 1996; Thompson, 1981). Inclusive, não se pode descartar aqui a importância do sentimento de abstração, da lembrança vaga sobre as leituras e dos momentos em sala de aula que se coloca como dimensão importante para se refletir sobre a docência e o fazer-se docente, já que o processo formativo não deve estar desvinculado de uma noção dialética e crítica da afetividade, como nos lembra Candau (2020).

De acordo E. P. Thompson (2002, p. 13):

A experiência modifica, às vezes de maneira sutil e às vezes mais radicalmente, todo o processo educacional; influencia os métodos de ensino, a seleção e o aperfeiçoamento dos mestres e o currículo, podendo até mesmo relevar pontos fracos ou omissões nas disciplinas acadêmicas tradicionais e levar à elaboração de novas áreas de estudo.

Essa relação de termo ausente, que corresponde à vida prática dos estudantes e às respectivas leituras que se afastam das realidades em função de modelos teóricos importados sem devidas adaptações, nas palavras de Thompson (2002) revelam uma fragilidade das disciplinas acadêmicas. Em relação aos componentes da licenciatura, esse afastamento é descrito em uma narrativa que se expressa a partir da metáfora da bolha:

É essa tensão, sabe, que faz parte do dar aula, do viver a aula. É lógico que nenhuma escola vai te preparar para isso, mas poderia ter um pouco de diálogo com o mundo real, porque o professor vive numa bolha, falando com a sua bolha, com o seu universo, com o seu nível de alcance de visão e é isso que acontece, uma distorção muitas vezes. Ou por uma parte da realidade ou por uma simplificação e modelação da realidade que nem sempre é assim (Entrevistado 5 - Prv.).

A fim de problematizar a análise trazida por esta narrativa, também vale observar que as dinâmicas entre a teoria e a prática que se colocam na formação docente, correspondem a forma a constituição histórica dos cursos de formação em História no país. De acordo com Nascimento (2013), o debate em torno deste tema na formação de professores de História no Brasil remonta o estabelecimento dos primeiros cursos de ensino superior na década de 1930 e se estende até os dias atuais.<sup>67</sup> O autor estabeleceu quatro marcos para contextualizar as transformações associadas à história da formação dos professores de História no Brasil, sendo os últimos períodos marcados principalmente pela dissolução das licenciaturas em Estudos Sociais e reestruturação dos cursos de História e, mais recentemente, demarcado pela aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de História em março de 2002.

Durante a década de 1980, significava para os cursos reestabelecer a relação com a pesquisa para a formação de um novo tipo de historiador ou historiadora, capaz de realizar a investigação historiográfica e problematizar o seu contexto de atuação. A lógica da especialização se contrastava com a formação técnica, de modo que a pós-graduação, como mestrado e doutorado, se colocavam como “caminhos naturais” do perfil de formação

---

<sup>67</sup> Interessado em delinear uma periodização possível para pensar a formação de professores de História no país, utilizou legislações normatizadoras da profissão e reformas educacionais de diferentes períodos, como discussões em torno da reconfiguração da Associação Nacional dos Professores Universitários de História (Anpuh).

pretendido (Magalhães, 2019, p. 193). No entanto, neste cenário permanecia a formação pedagógica como complementação ao bacharelado, com poucas intervenções diretas entre o campo da formação específica com a formação para a licenciatura. Com relação à formação neste período, o quinto professor com quem conversamos nos fala de uma organização universitária marcada pela abertura do regime civil-militar e pela reestruturação paulatina dos programas de ensino superior nas Ciências Humanas. Comentou que na época foi um dos poucos da classe que optou pela habilitação em licenciatura, já que a universidade pública na qual cursou Ciências Sociais balizava seu currículo na formação para a pesquisa científica. Em razão disso, as disciplinas próprias para pensar a prática pedagógica eram deixadas de lado pela própria instituição, uma vez que o foco da universidade estava voltado para a pós-graduação, nível em que havia e ainda há maior incentivo governamental e financeiro nas instituições públicas de ensino superior.

Então durante a graduação, eu fui levado muito mais por essa ideia de ser pesquisador e a [universidade] tem esse perfil, [...] tem mais alunos de mestrado e doutorado do que de graduação em todos os cursos. Ela forma para pesquisa. Mas, por outro lado, quando eu entrei para dar aula foi uma coisa que me deu muitíssimo prazer. Eu fui um daqueles professores-*shows*, sabe, que ganhava salário diferenciado, que os alunos mandavam cartinha de amor, e com o tempo eu me tornei velho e amargo, difícil, não é. Lógico, mas foi uma experiência muito legal. Porque aquela coisa, quando você dá aula, você vê a sua obra. Eu estou fazendo agora o memorial de professor titular e eu juntei o que eu já escrevi em artigo, resenha e papelada desse tipo, fora livros, deu 1.800 páginas. Eu comecei a olhar e eu não me lembrava de ter escrito, eu não reconhecia os textos. Agora eu me lembro do fulaninho que não tinha dinheiro para fazer o vestibular e eu paguei a inscrição para ele quando era professor de cursinho, e ele entrou para fazer Engenharia, fez Engenharia e tirou a família dele da miséria. E a irmã dele foi estudar no mesmo colégio pagando anos depois e eu lembro disso. Lembro do aluno que queria prestar Medicina, prestou dois anos seguidos e eu paguei uma inscrição para ele porque ele não tinha grana, e de repente ele entrou em Direito e se tornou, por exemplo, Educador Social, entendeu. Eu me lembro dessas pessoas. Porque você vê o seu trabalho frutificar. A mesma coisa, eu dei aula para fulano que se formou doutor, por exemplo, isso é legal pra caramba. Agora, por outro lado, também dei aula para fulano que foi vender carro usado, que vai ganhar muito mais como um vendedor de carro usado do que como professor [...] (Entrevistado 5 - Prv.).

Com base na narrativa do professor, destacamos sua experiência docente como professor em pré-vestibular que atravessa sua formação de modo marcante, delineando sua atuação até os dias atuais em que leciona na universidade com a formação de professores e professoras de História. É válido relembrar também, que apesar desta afeição pela docência promovida anteriormente nos espaços dos cursinhos privados, a afirmação entra em contraste com outra narrativa na qual o professor afirma agradecer diariamente o fato de não ser mais um

professor de cursinho pré-vestibular privado.<sup>68</sup> Contudo, esse contraste traz à tona a perspectiva de que o fazer-se profissional dos docentes acontece ao longo do percurso de vida do sujeito e de forma coletiva com os demais atuantes no meio educacional.

Apesar do reconhecimento por parte dos estudantes e da instituição, que aparecem em frases ou termos como “professores-*shows*”, “salário diferenciado” e em “cartinhas de amor” escritas por estudantes, o professor considera que o conjunto da docência do qual mais tem apreço é a possibilidade de visualizar sua obra nas perspectivas ou nas trajetórias dos e das estudantes. Estes processos, inclusive, são aqueles que se mantêm mais vivos em sua memória, em detrimento dos artigos, livros, pesquisas e projetos de pesquisa que realizou enquanto professor e estudante universitário, produções que no momento da entrevista estavam em processo de consulta para a construção do seu memorial acadêmico.

A respeito da valorização da pesquisa em detrimento da formação para a docência na educação básica, cabe analisar também que a apropriação de uma corrente de pensamento, autor ou obra, exige tempo de estudo e de reflexão. A leitura individual, que em diversos momentos é árdua e solitária, requer ainda o diálogo com os pares para seu devido amadurecimento. O domínio teórico ou a adaptação de um determinado conceito pode se desenvolver como um projeto de vida, como vimos no conceito de experiência desenvolvido por Walter Benjamin ao longo de sua obra. Daí a dificuldade de professores-pesquisadores no nível universitário de se desvincularem de uma longa trajetória de estudos para ouvir a expectativa dos estudantes e para contemplar suas experiências em sala de aula, isto é, agir em segundo o diálogo da didascália.

Flexibilizar o currículo em função do seu público-alvo, neste caso, estudantes de graduação que se encontram em formação que podem ou não atuar em escolas ou em pré-vestibulares, por outro lado, significa abrir mão do rigor científico e acadêmico previamente estruturado no plano de ensino que foi exigido ao longo da formação docente do professor de nível superior. Ouvir esses estudantes e reorganizar suas atividades para que sejam compatíveis com o seu perfil geracional e também suas demandas individuais, muitas vezes, não são trabalhos que rendem em termos de produtividade, já que para o ensino superior a produção acadêmica é aquela considerada como itens publicáveis, listadas pelo quinto professor durante a montagem do seu memorial acadêmico. Daí alguns dos motivos ou causas para que os pré-

---

<sup>68</sup> Para retomar a narrativa ver página 71, referente ao Capítulo 1, no tópico sobre A ética e a pesquisa no ensino de História.

vestibulares não sejam problematizados em sala de aula na formação inicial docente, dado que as disciplinas são levadas à uma estrutura pré-definida que não entram em contato com as experiências dos estudantes de graduação, mesmo que, como discutimos anteriormente, muitos dos cursinhos populares tenham suas matrizes interligadas em universidades públicas como projetos de extensão. Também o fato de que os cursinhos configuram um campo de pesquisa recente, com bom repertório de dissertações e teses, mas poucas revistas acadêmicas dedicadas ao tema, acaba por interferir no interesse dedicado a debater suas relações na universidade.

Já para os estudantes de graduação, de forma geral, cabe se apropriar destas inúmeras leituras e disciplinas em tempo hábil, o que vimos nas narrativas de apresentação dos professores entrevistados é um tempo desigualmente distribuído entre esses estudantes, visto que a dedicação exclusiva aos estudos é algo excepcional, o que tanto repercute na qualidade, quanto no custo de vida dos discentes.<sup>69</sup> Vemos essa relação expressa na narrativa do primeiro professor entrevistado, que encarou como principal desafio a escrita Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) concomitante à rotina de trabalho fora da universidade:

Mas eu nunca tinha parado um tempo no meu curso para pensar em algo maior sabe, em algo que ultrapassasse os semestres. Eu tive esse problema no começo, no projeto [de TCC] do curso. Na hora de escrever, eu tive mais outro problema porque eu não tinha prática da pesquisa e da escrita. A gente fazia os trabalhos todos os semestres, mas eu sempre pensei em trabalhar. Daí eu nunca consegui, por exemplo, vaga em um laboratório, porque o laboratório nunca pagava o suficiente que eu precisava e também porque todo semestre podia mudar assim, podia não ter a bolsa, etc. Então, nunca fiquei na instabilidade da galera que trabalhava no laboratório e eu sinto que isso foi muito ruim, mas enfim. No fim das contas, eu sabia que tinha que ler. Eu sabia

---

<sup>69</sup> Nesta nota de rodapé gostaríamos de acrescentar as dificuldades passadas por um dos professores entrevistados ao longo de sua graduação, reiterando como a escassez de recursos deve ser considerada pelas políticas públicas e de permanência na universidade, posto que repercutem diretamente no tempo e na qualidade de formação estudantes: “Mas [19]88 e [19]89 foram duríssimos do ponto de vista de grana, porque a inflação estava subindo. E o que me salvou foi essa bolsa, junto com a minha tia, e essa bolsa me dava o transporte municipal. Que era o passe de ônibus, que era em papel, a gente recebia uma cartela e ficava destacando dia após dia. E alimentação, o bandejão [restaurante universitário] foi outra salvação. Além do bandejão, aquele dinheirinho que eu consegui. No último ano, veio também a moradia estudantil, porque aí eu deixei de pagar aquela fração das repúblicas que eu morei no centro de Campinas e passei a morar no Bairro Geraldo, na moradia. Nossa aí, eu era quase um milionário né, porque a bolsa sobrava e eu vendia meus passes de ônibus para ter um pouquinho mais de dinheiro. Juntando tudo isso, foi um ano assim muito bom do ponto de vista de não ter tanto aperto porque eu não gastava com... não ter o meu aperto e o dos meus pais, porque eles também não gastavam com aluguel, por exemplo. Mas também foi difícil, porque era o último ano da faculdade, e eu tinha que terminar. Eram quatro anos, eram quatro anos. Eu fiz em quatro anos, não é porque eu queria ir embora, era porque era grana. Não podia, ah vou ficar mais um mês, mais um semestre, mais dois semestres. Quer dizer, vontade eu tinha muita, mas olhando para minha situação, falei assim “Se eu ficar mais um semestre aqui, eu não sei o que vai acontecer com meu pai e com a minha mãe, né”. Na moradia eu já estava, mas será que eu vou ter bolsa? Será que eu poderia renovar? Poderia. Mas é garantido? Não é. O que eu tenho que fazer? Tenho que trabalhar, enfim” (Entrevistado 6 - Prv.).

que tinha que ler toda a bibliografia, eu tinha que organizar bibliografia, escolher uma fonte. Daí eu li, li, li, li, li e até em algum momento eu me senti confortável para escrever. Claro, tive orientação (Entrevistado 1 - Pop./Prv).

Já para o sexto professor entrevistado, que cursou graduação em História numa universidade estadual do Sudeste nos anos finais da década de 1980, rememora sua rotina enquanto graduando e como foi sua experiência de introdução no curso de História:

Difícilimo, difícilimo. Foi um choque muito grande porque eu entrei em um curso que era bacharelado e licenciatura, mas que tinha um viés de bacharelado danado, danado assim, duríssimo, e professores que falavam mal da educação básica. Falavam mal da educação básica, falavam mal de tudo que era coisa da educação básica era ruim e o curso formava historiadores, historiadoras... não falavam nem historiadoras né, falavam só historiador. “Aqui é um curso de historiador”, [inaudível], acabou. E a carga era pesada tinha uma... era duro, principalmente nos primeiros semestres, tinha Filosofia, Sociologia, até o segundo ano né. O negócio era feio e eu ficava maluco com tanta leitura, também porque a gente sai de uma leitura didática, uma leitura de obras didáticas ou leitura de jornal, por exemplo, que para mim eram muito e você vai para uma leitura do campo científico, no caso ou Filosofia ou Sociologia ou História, principalmente História, porque era um curso de História né, que os textos eram muito chatos. Os textos eram deveras chatos! [riso] E aí o que que eu fazia, o que alguns colegas faziam né, lia uma parte do texto de uma disciplina, uma parte do texto de outra disciplina, ia para a aula e fazia o que muito estudantes fazem hoje, ficava quieto, silêncio, pensativo, olhando e tentando acompanhar, porque algumas discussões não faziam nenhum sentido para mim. Enfim, eu acho que a carga de leitura efetivamente foi muito, muito dura nos primeiros semestres até você pegar um ritmo de leitura que você começa a vislumbrar possibilidades de acompanhamento e sentido também né (Entrevistado 6 - Prv.).

Nesta narrativa fica evidente a cisão marcada entre a formação para o bacharelado e para a licenciatura, o que se mantinha na forma como os professores se manifestavam em relação à educação básica e à carreira de historiador, fortemente marcada por uma identidade de gênero. O primeiro professor entrevistado, quando perguntado sobre a transição para a leitura no curso de graduação, afirmou ter muita dificuldade de formular perguntas para os textos, além do desafio de compreender o conteúdo da leitura em si. Essa dificuldade e desafio se manteve até o TCC, quando pela primeira vez precisou elaborar uma problemática mais consistente e redigir um trabalho motivado por um interesse específico. Assim, podemos afirmar que em relação às experiências de formação, as leituras de difícil acesso foi um ponto em comum nas seis entrevistas, exceto para o segundo professor entrevistado, que afirma ter tido uma “certa sorte” de encontrar professores que respeitaram esse período de transição. Em suas palavras,

[...] eu acho que eu tive uma sorte muito grande em 80% do curso, digamos assim, não em 20 porque nada é perfeito. Porque eu peguei um período onde muitas dos meus professores estavam repensando o que é história, então eu entrei na faculdade e na

graduação quando as discussões de história pública estavam começando a emergir, quando as discussões decoloniais e pós-coloniais estavam começando a emergir, quando as discussões de gênero estavam começando a ser influenciadas pelas discussões da interseccionalidade, então isso transformou a universidade em um campo de batalha, transformou. [...] A transição para o nível de leitura e carga de leitura, ela foi natural, mas também foi um processo. Aí eu acho que eu tive muita sorte de ter professores que souberam na primeira fase entender que a gente não ia chegar conseguindo ler Marc Bloch na primeira semana. [...] Mas então eu tive sorte no sentido que eu fui possibilitado a amadurecer no nível da crítica historiográfica e perceber que a crítica historiográfica não iria vir num estalar de dedos. Porque muitas vezes, quando alguém entra na faculdade, começa a ler só aquele autor, do nada assim na primeira fase “sou marxista!”. Leu o primeiro capítulo do *Capital*, não leu mais nada e acha que é marxista, ou “sou decolonial” e se prende naquilo ali e não entende que, beleza, tu vai ser um dia. Mas só vai ser isso um dia se desenvolver um nível de leitura que te permita não só se afirmar naquele campo, naquela perspectiva, mas a entender por que tu está se afirmando. E falar o quê que é diferente de ser um historiador cultural de ser historiador da cultura, por exemplo (Entrevistado 2 - Pop.).

Em termos de consenso, observamos em todas as entrevistas a forma como a dedicação exclusiva ou não aos estudos impactou na qualidade de formação e além disso, como as bolsas de pesquisa, de extensão ou de iniciação à docência foram fundamentais para o desenvolvimento dos acadêmicos nos respectivos cursos.<sup>70</sup> Enquanto o sexto professor entrevistado afirma que a bolsa de monitoria foi fundamental para a compreensão das disputas entre as linhas historiográficas e as distinções políticas entre projetos de sociedade, o quarto professor entrevistado afirma que a bolsa de extensão da qual participou por dois anos foi essencial para a elaboração do seu TCC, mestrado e doutorado.<sup>71</sup> O mesmo pode-se dizer do

---

<sup>70</sup> Trazemos nesta nota a experiência do primeiro professor entrevistado, com destaque para a relação entre dedicação exclusiva aos estudos e as dificuldades financeiras de permanência durante os anos da universidade: “Eu fui primeiro como o monitor da professora de História da Arte, foi a primeira coisa que eu fiz lá remunerada. Depois eu trabalhei no Colégio Aplicação por dois anos praticamente assim. Depois eu trabalhei como cobrador de ônibus nos anos finais da universidade. Em 2016, no último ano, eu recebi uma herança da minha vó e daí eu, coisinha pequena, mas que permitiu eu não precisar trabalhar no último ano. Daí eu concluí o curso em 2016. Eu apresentei o TCC no último semestre de 2015 e me formei em 2016. Naquele ano eu não consegui trabalho logo de cara. Ah, isso é muito importante! Naquele ano eu sofri um pouco para conseguir trabalho” (Entrevistado 1 - Pop./Prv).

<sup>71</sup> Nesta nota, trazemos a experiência do sexto narrador entrevistado para exemplificar a importância das bolsas de estudo para a formação acadêmica e profissional: “Porque só para situar melhor essa ideia da carga de leitura, o que eu me lembro dos primeiros semestres, era até mesmo um desconhecimento do que era História, que eu achava que era uma coisa e fui conhecer outras histórias, ou outras formas de composição do conhecimento histórico. Então as linhas historiográficas para mim eram uma descoberta atrás da outra. Além das linhas historiográficas, existiam aquelas que tinham um olhar muito teórico sobre a produção científica e queriam puxar a conversa, por exemplo, para o marxismo ou para algumas perspectivas liberais. E eu não estava entendendo as disputas que existiam, não entre liberalismo e socialismo, mas nas disputas que existiam dentro da própria academia e isso eu comecei a sacar no terceiro ano, quando eu virei um monitor de disciplina, na verdade, eu virei monitor de disciplina, mas eu fui atuar no arquivo. E ali eu comecei a sacar as disputas entre os professores, aí eu falei “opa, então pera aí, deixa eu entender”. Eu passei dois anos como monitor no arquivo, e isso foi muito importante para mim. Primeiro por causa da bolsa, fez toda a diferença para eu ficar no curso e segundo por conta desse olhar sobre

quinto professor entrevistado, quem considerou seu percurso “fora da curva” em relação à oportunidade de realizar diferentes pesquisas de Iniciação Científica com temas diversos, ou do segundo professor, para quem a bolsa de PIBID foi fundamental para “firmar-se no espaço acadêmico”. Neste caso, cabe também considerar a experiência da pesquisadora descrita no memorial acadêmico como bolsista do PET-História por quatro anos consecutivos, o que possibilitou um amadurecimento no nível de leitura e de discussão acadêmica, bem como uma experiência significativa na organização de eventos e de minicursos. Vale dizer, que a referida bolsa me oportunizou a introdução em estudos de autores que hoje se apresentam nesta tese, como Walter Benjamin na leitura de sobre o conceito de história e Paulo Freire na obra *Pedagogia do Oprimido*. Infelizmente, neste momento, vemos a escassez de bolsas em nível de graduação, o que demonstra precarização das formações iniciais para a docência, que surge em detrimento de uma política de desvalorização progressiva e gradual das universidades, em especial, as públicas no país, estimada a partir de 2016.<sup>72</sup>

Na sequência do trabalho, continuaremos a abordar como essas experiências em cursinhos contribuem para o fazer-se da docência no ensino de História, mais precisamente, abordando situações contextualizadas em sala de aula. Antes, situamos os diferentes perfis de estudantes que compõem as modalidades privadas ou populares dos cursinhos, entendendo como esses espaços se modificam a partir dos sujeitos que nele se constroem e neles são construídos.

### **3.3 Perfis de vestibulandos**

Se por um lado, existem trajetórias planejadas para a entrada no ensino superior, há as que encontram inúmeras barreiras para cursar uma graduação. Segundo Verrangia (2013), na literatura encontramos registros de professores e professoras do ensino médio, atuantes em instituições de ensino públicas, que jamais mencionaram para seus estudantes a possibilidade

---

a produção científica na relação com as pessoas, as pessoas se engajando, as pessoas compondo os grupos, os interlocutores nacionais e internacionais. Enfim, isso foi também importante para mim, sabe” (Entrevistado 6 - Prv.).

<sup>72</sup> Durante a escrita da tese, não encontramos na literatura nenhuma oferta de bolsa de extensão interligada à projetos de cursinhos pré-vestibulares organizados em universidades, mas essa possibilidade não é descartada, uma vez que durante meus anos de graduação, o PET-História junto do PET-Matemática da UFSC ofertaram essa modalidade de ensino para o ingresso no ensino superior.

de cursarem o ensino superior gratuito ou privado, com concessão de bolsas, durante os três anos finais da educação básica.<sup>73</sup> Por isso, neste subitem do capítulo, traçamos os perfis do público-alvo dos cursinhos populares e privados, com base nas entrevistas realizadas e na literatura sobre o tema. Além disso, no capítulo seguinte visamos abordar alguns aspectos do trabalho de adequação dos métodos e dos materiais para essas realidades distintas, exigindo dos docentes a seleção de temas e abordagens que sejam significativos para cada público em questão.

Com base em autores que dialogam com o materialismo histórico e que compõem o referencial teórico desta tese, poderíamos afirmar que se caracterizam no campo dos cursinhos uma luta de classes representada pela disputa por vagas no ensino superior, e que se explicita também na relação de poder com o conhecimento que, no caso do vestibular representa um instrumento de ascensão social pela lógica da meritocracia (Sato, 2011). Por classe social, com base em Thompson, entende-se uma categoria histórica que se forma e é formada por processo sociais distintos no tempo histórico, mas que apesar desta caracterização se torna passível de comparação em termos internacionais, isto é, de uma prática ou ação social que se tornam classistas em determinados aspectos, nas instituições ou nas respostas à determinados eventos sociais.<sup>74</sup> Considerar neste texto, uma luta de classes manifesta nos cursinhos pré-vestibulares populares e privados é necessariamente considerar aquilo que Thompson (1981) aponta como “necessidade” ou “vontade”, no capítulo *O termo ausente*, ao falar da experiência humana como elemento fundamental para a compreensão da classe social. Ao incrementar o conceito de classe social para além da posição no modo de produção vigente, Thompson (1981) acrescenta o sentimento como algo inerente à experiência histórica, desejo que nesta tese é contextualizado pela entrada no ensino superior. Este desejo pode ser manifestado de diferentes formas, por professores, estudantes e famílias, nas estruturas distintas dos cursinhos privados e populares, que como observamos também não tem um público-alvo uniforme ou passível de rápidas generalizações. Mas em alguma medida, as chances e as oportunidades, desigualmente distribuídas, também revelam a existência de uma luta de classes expressa numa luta de valores,

---

<sup>73</sup> A mesma consideração sobre o desconhecimento a respeito da universidade pública e suas formas de acesso foi mencionada pelo biólogo Atila Iamarino. Entrevista Atila Iamarino. **Canal Lili Schwarcz**, 16 ago. 2021. Acesso em: [https://www.youtube.com/watch?v=VO3UI9\\_iLRk](https://www.youtube.com/watch?v=VO3UI9_iLRk). Acesso em: 13 jul. 2023.

<sup>74</sup> Referente ao texto Algumas observações sobre classe e “falsa consciência” presente na coletânea As peculiaridades dos ingleses e outros artigos (Thompson, 2001, p. 269-281).

que no caso presente apontam para o campo educacional e para a cultura da avaliação como uma cultura hegemônica presente em ambas modalidades.

Essas disputas por vagas nas e pelas classes de ensino superior, para além de apontarem um problema de desigualdade na educação formal, também indicam uma situação de conflito para a universidade que por meio dos exames de entrada seleciona essa população bastante diversa.

Existem disputas na universidade por diferentes perfis de estudantes. A mesma universidade que fica feliz de ter cada vez mais estudantes da educação pública entrando, é a mesma universidade que quer um futuro Prêmio Nobel entrando. Um estudante que possa ter aula de inglês na graduação, certo? Ou que tenha aula de espanhol ou alemão na graduação. E aí, essas diferentes visões de universidades, elas acabam aparecendo de uma forma ou de outra no vestibular, que é mais conteudista em determinada questão e mais, vamos dizer assim, mais reflexivo em outra questão. [...] O que me chama a atenção é que essas disputas internas acabam gerando discussões sobre qual estudante a gente quer que seja aprovado no vestibular e o que me preocupa muito é que a gente tem um número considerável de professores e professoras que querem um estudante muito, muito, muito aberto à leitura, muito habituado a falar inglês e alemão, escreve muito bem, já conhece a ABNT, já publica em revista A4, entendeu? O pessoal que está entrando agora na universidade. (Entrevistado 6 - Prv.).

Nesta narrativa podemos observar como a cultura da avaliação é um elemento estruturante que age de forma dinâmica e é validada pelo Estado em diferentes níveis de ensino, tanto pelas universidades e quanto pela sociedade, e que por isso se impõem como desafio no processo do fazer-se da docência. Para o sexto professor entrevistado, essa relação na universidade aparece da seguinte maneira: “Isso se dá pela perspectiva do que é produzir conhecimento: Olha, eu produzo conhecimento de ponta, eu quero internacionalização, eu quero uma universidade trilingue”.

Por outro lado, compreender as dinâmicas na seleção deste público e como ocorre a preparação para a entrada na universidade, de maneira complementar a sessão anterior, é também problematizar quais conhecimentos são considerados como importantes para o desejado ingresso e também quais os desafios enfrentados para a permanência destes diferentes públicos nos cursos de formação superior, como a escassez de bolsas e o rigor exigido na preparação técnica e científica.

Em retorno a problematização da classe social, refletindo também a ideia de classe como sinônimo de turmas, o quinto narrador nos fala da variação de perfil existente dentro do

campo dos pré-vestibulares privados, já que por meio da concessão de bolsas de estudos, diferentes sujeitos históricos compõem um conjunto de estudantes:

Eu tenho uma carta de uma aluna da época que dizia assim: “Para mim, eu nunca tive pai. Meu pai foi o senhor”. E assim, ela nunca sentou para conversar comigo, entendeu. Eu nunca saí com ela. Eventualmente no colégio um comentário que você faz, um elogio que ela recebeu. Então, é complicado porque são os pobres meninos ricos, não é. E, eventualmente, era uma escola que embora fosse de elite, ela dava muitas bolsas para alunos que eram pobres, mas tinham interesse em estudar [...] Então, você tinha os caras que estudavam ali, por exemplo, foi o colégio onde meus filhos estudaram [...] Agora tem colegas da classe dele que eram herdeiros, milionários ou tem um curso de medicina que o pai deu, enfim, sabe se lá. Então assim, é complicado porque é um universo dinâmico e multifacetado. (Entrevistado 5 – Prv.).

Gerenciar as expectativas, os sentimentos e as ideias dessas diferentes realidades que se encontram nas salas de aula e conseguir mobilizar conhecimentos nesse universo descrito como “dinâmico e multifacetado” pelo quinto professor também se coloca como um grande desafio para a docência dos cursinhos populares, que por outra ótica, apresenta variações entre as idades e as histórias de vida. Segundo o quarto professor narrador entrevistado:

E aí está um detalhe importante de mencionar que tinha uma variação bastante grande de idade entre os estudantes. Então, a gente tinha tanto pessoas de dezessete, dezoito anos né, que estavam terminando o primeiro ano e fazendo cursinho ou que já terminaram o ensino médio e queriam fazer o cursinho e até pessoas que estavam voltando a estudar. Tinham pessoas na casa dos vinte anos, pessoas na casa dos trinta anos, dos quarenta, cinquenta e até sessenta anos! Tinham estudantes com mais de sessenta anos, por exemplo, e não ficavam em turmas separadas. A gente não fazia um nivelamento, então tinha turma em que esse estudante de sessenta anos estava em uma turma com gurizada de dezessete e dezoito, e isso permitia uma interação muito interessante quanto a isso. Geralmente eram eles que colocavam ordem na sala e por aí vai (Entrevistado 4 - Pop.).

Nesta narrativa o professor acrescenta o aspecto geracional como um desafio dos pré-vestibulares populares na condução das atividades e das aulas, uma vez que os interesses e as relações com a educação formal apresentavam inúmeras variações nas histórias de vida. Aqui vale um contraste a ser feito com o pré-vestibular privado quando vinculado ao ensino médio tradicional, por exemplo, já que no modelo Terceirão de ensino não há uma variação tão distinta entre as idades dos estudantes havendo, portanto, um conflito menor de interesses geracionais.

Já a respeito dos pré-vestibulares populares, vale destacar ainda o processo realizado pelas organizações para selecionar os estudantes participantes do projeto. O primeiro professor entrevistado apresentou um panorama bastante detalhado desta etapa:

Todo ano a gente tinha dois momentos de processo seletivo, no começo e no meio do ano. Nesses processos seletivos os professores se organizavam em bancas e entrevistavam as pessoas que iam se candidatar a um acento na sala de aula. Muitas vezes, a gente até subia os morros porque tinha anos que tinha a baixa procura. A gente tinha que ir lá, mostrar para as pessoas que eles tinham direito de fazer vestibular e tal, que aquilo era uma possibilidade para elas, tinha todo esse esforço. Quando a gente fazia, daí a gente entrevistava a pessoa, falava com ela para saber a história de vida dela, fazia perguntas e a gente meio que tinha uma pontuação, não tabelinha de fazer pontuação. Se aquela pessoa já tinha trabalhado na vida, então ela ganhava pontos a mais. Se aquela pessoa era, por exemplo, se a pessoa era negra, ela já ganhava automaticamente o acento no cursinho. Eu acho que depois de um tempo até pessoas desses grupos LGBTQIA+, eu não lembro agora certinho, eu não vou lembrar certinho os critérios. As pessoas negras ganham os acentos automaticamente e claro, se tu é parte de algum grupo subalterno, algum grupo que enfrenta dificuldades e preconceitos, tu ganhava pontos que te favoreciam a conseguir um acento na sala de aula. Então essa era a preocupação que a gente tinha. Todo ano mudavam as gestões do cursinho, cada ano se votava para o novo estatuto do cursinho, ratificado em cartório, tudo. E todo ano se fazia eleições para mudar a gestão e cada gestão sempre muda uma coisinha ou outra. Sempre tinha essa preocupação de inserir trabalhadores, pessoas negras, pessoas LGBTQIA+ (Entrevistado 1- Pop./Prv).

De início o professor nos fala da baixa procura pelos acentos nos cursinhos, o que retoma a ideia posta por Douglas Verrangia (2013) a respeito do desconhecimento que existe em relação ao vestibular na escola pública e do direito a uma educação superior a partir de universidades gratuitas e mesmo particulares com a concessão de bolsas. Também apresenta as experiências de vida como um marcador importante para a seleção no projeto comunitário, dado que os cursinhos populares se apresentam como uma proposta social de educação. Daí os marcadores interseccionais de raça, classe social, gênero, o local de moradia, idade ou do vínculo com os grupos subalternos, como coloca de maneira geral o narrador da entrevista (Akirtirene, 2019).<sup>75</sup> O mesmo professor em uma narrativa anterior, coloca a preferência por pessoas refugiadas também como um dos marcadores existentes no processo seletivo. Na narrativa anterior em questão, o professor que atuou tanto em cursinhos comunitários como em escolas privadas com a lógica de pré-vestibular, fala que embora o projeto seja outra perspectiva educativa, a intenção para ambos é a mesma: “botar o pessoal na universidade”, o que

---

<sup>75</sup> Não há consenso sobre a utilização do conceito de raça para falar do processo de exclusão de grupos étnicos historicamente marginalizados. Atribui-se nesse estudo, seu sentido político, compreendendo as dimensões históricas e culturais do racismo que se impõem no contexto brasileiro e na produção de conhecimento histórico (Gomes, 2005). Também se utiliza interseccionalidade conforme pensado por Carla Akotirene (2019), com base em Kimberlé Crenshaw, referindo-se à sobreposição de marcadores identitários hierarquizados em critérios como gênero, raça, classe, como também sexualidade, religiosidade, nacionalidade e outros.

demonstra como a cultura da avaliação se faz presente em ambas as modalidades de cursinhos, já que esbarram no exame como instrumento para alcançar esse objetivo.<sup>76</sup>

Durante a pesquisa encontramos algumas legislações que asseguram a existência dos cursinhos populares que não estão vinculados legalmente ao sistema educacional brasileiro. A presença dos cursinhos comunitários, como avaliou Lima (2019), aumentou junto a proporção crescente de pessoas formadas no Ensino Médio público que tem como perspectiva a continuidade dos estudos. Como nos fala o professor, há uma preocupação em registrar o estatuto do cursinho, ratificando-o em cartório todos os anos, fato que demonstra um compromisso ético e profissional desses projetos e dos sujeitos envolvidos em sua organização. Encontramos correspondência desta afirmação em alguns projetos de leis municipais, estaduais e federais que visam instituir os cursinhos populares ou comunitários a fim de democratizar o acesso ao ensino superior.<sup>77</sup> Também nesse conjunto de leis, encontramos algumas observações sobre o público-alvo desses projetos, sobre a utilização e o compartilhamento de espaços “ociosos” em escolas públicas ou privadas para a possível realização desses cursos preparatórios. A respeito desses espaços e sua contribuição para a formação docente, encontramos a Lei nº 3724, de 04 de dezembro de 2001, que assegura aos estudantes universitários a contagem como jornada de atividades em estágio das horas-aula ministradas em curso pré-vestibular, comunitário ou similar, no estado do Rio de Janeiro.

Vale destacar ainda que embora o perfil de estudantes seja bastante divergente, em sua maioria, daquele apresentado pelo quinto professor em relação aos cursinhos privados, não se pode generalizar o perfil do público-alvo atingido pelos cursinhos populares, apenas pelo marcador dos “grupos subalternizados”. Como nos lembra Thompson (2002, p. 18) ao analisar a cultura inglesa letrada do século XVIII, o uso do termo “subordinados”, e aqui incluímos subalternizados, pode levar à uma relação de paternalismo em termos educacionais e uma visão distanciada da cultura entre classes populares e classes de elite, que aqui poderiam representar

---

<sup>76</sup> Para retomar a narrativa, ver página 57 no Capítulo 1, tópico Escolhas do tema.

<sup>77</sup> Citamos como exemplo neste trecho os projetos de Lei nº 4115 de 2021, que prevê a criação de cursos pré-vestibular públicos no país e tramita na Câmara dos Deputados. A Lei nº 9.964 de 2023, que autoriza o poder executivo a implementar cursos pré-vestibulares gratuitos para estudantes que concluíram o ensino médio em escolas estaduais, no estado do Rio de Janeiro. O projeto de Lei nº 1988 de 2020, que dispõe da criação do programa de curso pré-vestibular comunitário gratuito e das outras providências, assim como a lei municipal nº 2.204 de 2018, que cria e institui o Cursinho Pré-Vestibular ‘Professor Erasmo Figueira Chaves’, no Município Cabreúva-RJ, com classes ministradas por professores da comunidade que trabalharão como voluntários.

as turmas/classes dos cursinhos populares e privados. Por isso, a importância da narrativa do segundo professor entrevistado ao descrever um evento da noite antecedente ao exame de vestibular, durante sua participação no projeto:

No dia do vestibular, na noite antes do vestibular da UFSC, um deles me ligou falando: “Professor, a gente precisa de ajuda”. Já me chamavam [pelo nome]. Finalmente eu tinha convencido eles de não me chamarem de professor. Eles: “A gente precisa da tua ajuda. O M., a gente está muito nervoso com o vestibular, a gente foi para praia, o M. apareceu com uma garrafa de vinho, ficou bêbado...”, assim já eram maiores de idade, importante destacar isso. “...Está bêbado, a gente não sabe o que fazer, ajuda a gente”. Eu: “Eu não tenho carro gente [risos]”. Eu falei: “Mãe, que que eu faço?”. “Não, os alunos te ligaram, vamos lá. Eu te levo”. Dai tipo fui. Quando eu cheguei no endereço que eles tinham me mandado, era uma lanchonete. Eu tá. Entrei, quando eu entrei toda história de ele estar bêbado, era mentira. Eles estavam ansiosos, a mãe de uma menina estava junto, eles estavam ansiosos com o vestibular e não sabiam a quem recorrer que desse um pouco mais de acolhimento para eles. Eu: “Gente, vocês podiam falar isso desde o começo. Não precisava me matar do coração”. Então, são experiências assim que mostram o perfil desses alunos, o grau de envolvimento que eu acabo tendo, por isso que àquela hora eu falei da ética. Porque para muita gente isso não é ético. Esse tipo de posicionamento. Mas, são alunos que eles estão tentando. E não é nenhuma coisa romantizada, “tentando contra todas as chances”. Tem aluno meu ali no cursinho que tinha perfeitas condições de pagar cursinho particular ou pagar até uma faculdade particular. A maior parte é esse perfil, mas acontece de ter um e outro com melhores condições (Entrevistado 2 - Pop.).

Por outro ângulo, o professor atenta para uma variação dos sujeitos presentes nas classes dos cursinhos populares para não recair em uma visão assistencialista desses projetos sociais, em grande parte, subsidiados pelo trabalho voluntário. Ele traz para o perfil dos estudantes, alguns poucos participantes que poderiam custear os estudos em cursinhos privados ou mesmo em universidades privadas, e que contrariam uma generalização apressada que a versão assistencialista dos cursinhos populares poderia indicar, de estudantes que estariam “tentando contra todas as chances” adentrar em um curso do ensino superior.

Além do mais a narrativa o professor traz o senso de coletividade e de cooperação que é estimulado entre esses estudantes, que juntos ansiavam pela realização do exame na presença de familiares. Aqui está uma distinção que pode ser feita a partir dessas experiências atravessadas pela cultura da avaliação em cursinho populares e privados. Enquanto os cursinhos privados tendem pela sua estrutura empresarial estimularem trajetórias individuais de competição entre os estudantes pelas vagas no ensino superior, como viu-se em estudos anteriores sobre o *marketing* educacional nessas escolas, nos cursinhos populares a tendência é a colaboração e a coletividade entre o corpo discente. No entanto, é preciso manter espaços para exceções, pois como vimos a cultura das instituições modifica e é modificada pela experiência

dos sujeitos que nela atuam, desde o corpo docente até demais sujeitos presentes no espaço educativo, como funcionários e estudantes. Daí a importância da experiência como categoria histórica de análise, pois mesmo cursinhos privados podem pela sua estrutura menor ou mesmo presença significativa de sujeitos críticos à cultura da avaliação compor espaços de pensamento coletivo e de resistência à preparação e ao treinamento exclusivo para exames de entrada no ensino superior. Do mesmo modo, cursinhos populares ou comunitários podem apresentar um perfil mais próximo da cultura da avaliação, a depender dos sujeitos que compõem o projeto, estando, portanto, mais próximos de uma cultura de treinamento para a realização dos exames. Na narrativa do segundo professor entrevistado, vemos a complexidade dessas relações:

Mas, foi o fato da cobrança por um cursinho mais conteudista e, principalmente, por perder a preocupação com o aluno. [...] . Os alunos estavam desistindo e ninguém estava se importando de ir atrás desses alunos. E quando a gente fundou o outro cursinho o compromisso foi esse: nenhum aluno vai sair do cursinho sem a gente saber o porquê que este aluno está saindo. Se ele quiser sair, show de bola, ele pode, mas a gente precisa entender por que esse aluno está saindo. É um professor específico? [...]. E quando eu vi que aquilo ali parou de importar, que a gente tinha quatro turmas de cento e quarenta alunos e, do nada, as turmas viraram uma turma de dez alunos. Isso tipo em maio, quando o semestre letivo começou em final de fevereiro e ninguém estava se importando. E eu falando, “gente, tem alguma coisa acontecendo?!”. Aí eu abri mão. Ajudei a fundar, o cursinho existe até hoje (Entrevistado 2 - Pop.).

Na narrativa, o professor entrevistado nos mostra uma atitude de resistência no contexto do cursinho e rompe com o sistema de valores externos, o vestibular e a aprovação no exame, para se aproximar do estudante e *falar com* suas experiências. Assim, ele afirma que abandona o cursinho que ajudou a fundar quando percebe que a exigência de “querer bem aos educandos” da qual nos fala Freire (1996) foi alienada em função de uma educação que vagarosamente se aproxima da perspectiva bancária de perfil assistencialista.<sup>78</sup>

Mas aqui o fazer-se da docência como projeto contínuo se aproxima da experiência formativa da qual nos fala Candau (2012) de sujeitos que permanentemente e de forma dialética e crítica se preparam filosófica, técnica, científica e, em especial, afetivamente para o exercício da docência. De acordo com um dos professores entrevistados:

Pensando em alguém que entrou para ser professor de História na faculdade, um conselho é assim: não espera o teu estágio para fazer uma experiência prática, esse é o meu principal conselho. Porque primeiro, como eu te disse, eu considero o cursinho

---

<sup>78</sup> De acordo com Candau (2008, p. 53) no trabalho educativo em cursinhos populares, torna-se necessário “Explicitar essa tensão (ou contradição) entre situar-se num horizonte político-social progressista, mas na prática utilizar estratégias pedagógicas mais orientadas por um horizonte conservador [...]”.

o lugar onde eu aprendi a dar aulas. Mesmo tendo o *background* das disciplinas tudo, mas assim, eu não lembrava dos autores quando eu planejava a aula, eu lembrava dos meus colegas dando aula. Então, não espera para começar. Entra em um projeto comunitário, de educação comunitária como o cursinho, em outros lugares. Aprende com esses caras, te junta, assiste umas aulas. Te ousa a dar aula, porque no dar aula você também aprende. Tu não está só ensinando, tu aprende também. Acho que esse é o meu principal conselho (Entrevistado 1 - Pop./Prv).

Tendo em vista essas considerações, no capítulo seguinte, analisamos como estes profissionais atuaram na construção de conhecimentos histórico educacionais em espaços de cursinho, avaliando em que medida se aproximam e se afastam da cultura da avaliação, dando destaque também para as estratégias de rompimento com essa cultura hegemônica.

## **4 CAPÍTULO 3: A produção de conhecimentos histórico educacionais**

Neste capítulo, trazemos as relações de produção de conhecimento histórico educacionais por meio das narrativas dos professores de cursinho. Os assuntos abordados são o conteúdo curricular ou temático dos cursinhos, as estratégias dos professores em sala de aula, a disposição dos materiais didáticos, sua relação com o ensino, com os exames e, sobretudo, o fazer-se professor de História nestes espaços preparatórios para o ingresso no ensino superior.

### **4.1 O currículo de História**

Esta sessão do capítulo será dedicada à reflexão dos currículos de História desenvolvidos nos cursinhos, identificando elementos presentes da cultura da avaliação nas práticas de ensino. Desintegrados do sistema educacional brasileiro, os cursos preparatórios não apresentam a necessidade de cumprimentos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), entre outros documentos que regem a educação básica, mas ainda assim têm suas práticas vinculadas à exames externos que orientam a construção de seus currículos, como é o caso do Enem e dos vestibulares. Isto posto, convém avaliar de quais formas os exames de entrada para o ensino superior influenciam nas práticas pedagógicas do ensino de História, comparando as correspondências e os contrastes que encontramos nas experiências de ensino dos cursinhos populares e privados.

Nesse sentido, a dissertação de Cibele Camargo Lima, defendida em 2019 no mestrado profissional em Ensino de História da Universidade Federal de São Paulo, contribuí para este capítulo ao pensar as práticas curriculares de História desenvolvidas no cursinho popular da Rede Emancipa, que é organizado por iniciativa de membros do Partido Socialismo e Liberdade (PSOL). Seu objetivo é compreender como são desenvolvidos os conteúdos de História nas aulas do cursinho, posto uma preocupação conflitante que é a preparação para os exames de acesso à universidade, sem perder de vista um ensino crítico e libertador, conforme pensado por Paulo Freire, Circe Bittencourt e outros. Uma das perguntas centrais do trabalho é como ocorre a seleção de conteúdo a partir de elementos externos, como os exames de entrada, sem desconsiderar um ensino proposto para a consciência social crítica. Durante seu levantamento bibliográfico salientou a escassez de trabalhos sobre cursinhos com foco na análise curricular

e, particularmente, na análise do currículo em História, sendo que em grande maioria as pesquisas abordam a trajetória de estudantes de cursinhos em seu processo de entrada no ensino superior. Sendo assim, a pesquisa utilizou fontes documentais, tais como análise curricular da disciplina de História entre os anos de 2009 a 2016, associados à análise de registros de formulação político-pedagógica do movimento produzidos no mesmo intervalo temporal. De maneira geral, concluiu que é comum que as aulas sejam planejadas conforme os conteúdos que são exigidos pelas provas, sendo que o conteúdo programático, em grande parte, cumpre prescrições externas demandadas pelos exames. Isto posto, observou a manutenção de um currículo em disputa, que ora dialoga com uma educação para inclusão, ora pende para uma educação popular na perspectiva da emancipação.

Aqui cabe uma relação entre a dissertação e as narrativas abordadas por esta tese. De acordo com um dos professores entrevistados:

[...] às vezes, o que nos atrapalha, que era no vestibular, era para mim também um lugar de me posicionar quando entrava mais tempo em determinadas discussões. “Ué, mas isso daqui cá. E para você entenderem, então eu vou discutir mais esses assuntos” (Entrevistado 6 - Prv.).

O professor também nos fala da resistência de certas turmas na abordagem de temas que nesta tese consideramos como escolhas ou compromissos éticos dos historiadores. Em outro momento da conversa, ele detalha como a abordagem destes temas que objetivam restituir uma justiça histórica no presente se faziam no diálogo estratégico com a cultura da avaliação (Benjamin, 1987; Candau, 2020):

Mas em algumas escolas ou pré-vestibulares que eu trabalhei, isso está dado nos anos [19]90, só que com menos emoção, com menos intensidade, mas está ali no pano de fundo dessas discussões, por que você fala tanto de escravidão? Por que você fala tanto de revolução? Por que você está falando de Cuba? Cuba não cai ..., Claro que cai, cai sim. Cuba cai no vestibular. E qual a justificativa para você incluir aquilo na sala de aula? Aquela discussão, aquele tema, é porque está caindo na Unicamp. Para mim a Unicamp era digamos assim a minha grande muleta. O vestibular da Unicamp era minha grande muleta. Porque aí eu trazia uma questão em cima disso e martelava, martelava. Porque eu também sentia resistência, certo. Eu sentia resistência sobre movimentos sociais, revoluções de caráter socialista, a condição da mulher, a condição do escravizado, a condição do trabalhador. Para que falar de pobre? Para que falar de trabalhador? Para que falar da Comuna de Paris? Comuna? Comunista! (Entrevistado 6 - Prv.).

Neste trecho vemos como o professor durante sua atuação em cursinho privado se apropriou da cultura da avaliação para romper com as dinâmicas da educação bancária e abordar

temas que Lima (2019, p. 17) considerou como possíveis de uma abordagem no ensino dos cursinhos populares voltados para a formação da consciência crítica. Ao analisar estes temas, a autora faz um levantamento do currículo prescrito que segue orientações externas, como o Enem e exames de vestibular, observando como o trabalho com estes assuntos se aproximam dos espectros da inclusão ou da emancipação. Por emancipação a autora compreende uma educação libertadora que dialoga com os estudantes a respeito das condições que os oprimem, em especial, o acesso dificultoso e seletivo da educação superior no país. Considera ainda, a possibilidade de partir de realidades como a violência de Estado, a desigualdade social e a colonização, enquanto temas geradores para abordar uma educação no espectro da emancipação.

No entanto, observa que no caso dos pré-vestibulares são encontrados entraves específicos do ensino de História como a linearidade tradicional do currículo, a divisão temporal da História, a divisão da disciplina em frentes, História Geral e História do Brasil, bem como o uso de esquemas com a perspectiva de memorização de eventos, locais ou personagens (Lima, 2019, p. 82). Também em termos curriculares, vale dizer que permanecem em sua estrutura determinados aspectos da cultura da avaliação, naquilo que se espera de um pré-vestibular tradicional. Nas palavras de Lima (2019, p. 17) isso aparece disposto em ‘Uma rotina intensa de estudo dos extensos conteúdos programáticos dos exames, repetição e memorização, baseada na pressão exercida pelo tempo (tempo de cursinho, tempo de prova) que impõe uma necessidade de dominar mais do que as matérias.’.

De acordo com outro professor entrevistado nesta tese:

Nessa escola que eu dou aula hoje, a gente tem que cumprir o materialzinho lá. A apostila da marca X, tanto dessa escola que eu dou aula hoje, ela era muito informativa. Não vou dizer informativa. Não sei. Mas sabe quando ela estava mais preocupada em trazer nomes, datas, sabe, essas coisas. Então eu aprendi nessa época, por exemplo, aprendi, eu acabei decorando também, internalizando muito nome de batalhas, muitas datas de coisas, aquelas coisinhas de eras da história (Entrevistado 1 - Pop./Prv).

Na pesquisa sobre sistemas apostilados de ensino, Ortiz, Denardin e Neto (2021, p. 610) avaliam como os materiais impactam negativamente o “fazer docente”, prejudicando a atividade intelectual da profissão e reservando ao ensino uma função técnica. Vale considerar que a utilização do sistema envolve além do material padronizado, serviço de formação continuada voltado à aplicação da apostila, assessoria de gestão escolar administrativa e

burocrática, incluindo avaliações e calendário de simulados, visando a eficiência dos resultados (Ortiz; Neto, 2023). Sendo assim, argumentam que a centralidade nos materiais em sistemas apostilados prejudica o protagonismo da comunidade escolar e dos estudantes nos processos educativos, uma vez que: “Essa conduta privilegia a absorção passiva e a memorização de tudo que foi apresentado para posterior reprodução na prova, deixando de lado discussões de aspectos éticos e estéticos que não são exigidos nesses exames” (Ortiz; Denardin; Neto, 2021, p. 610). Mesmo em contato com uma literatura que assume determinada autonomia na posição docente diante destas condições, os autores argumentam que esses professores assumem uma autonomia ilusória (Janke, 2018). Quando se posicionam favoráveis ao uso de apostilas, afirmam que os professores se colocam em uma condição submissa ao sistema de ensino se contentando com pequenos espaços de liberdade, não percebendo a relevância da perda do controle dos processos pedagógicos. Além do mais, afirmam que esta é uma posição mais confortável aos professores, que de forma acrítica, dão preferência ao “conforto intelectual” que a posição tecnicista lhe proporciona (Ortiz; Denardin; Neto, 2021, p. 622).

Entendemos nesta tese que estes materiais didáticos se constituem como objetos culturais e políticos, conforme evidenciado por Circe Bittencourt (2008), e são problematizados com base no repertório de experiência dos professores em sala de aula. Pois de acordo com um dos educadores que contribuíram para a pesquisa:

Às vezes, eu também encontrava alguns problemas na apostila. Aí eu dizia, era o currículo em ação, eu dizia “Ó galera, risca essa parte aqui e pensa em outra coisa” [risos]. E era isso. Eu acho que se eu fosse dizer algo sobre as apostilas que nós usávamos era que eu aprendi, decorei esses nomes, essas coisas mais factuais. Servia como roteirinho, eu usava. Mas que ela assim, ela te restringia bastante, porque tu tinha que ter as questões respondidas (Entrevistado 1 – Prv./Pop.).

Durante a leitura das narrativas, foi recorrente a relação de aprendizado que estes professores estabelecem com os materiais didáticos, sejam eles apostilas, roteiros ou resumos de produção própria. Sobre a distinção de materiais entre cursinhos públicos ou privados, observamos que em alguns casos as apostilas de sistemas privados eram distribuídas para os estudantes de cursinhos populares, sendo possível o uso de outros materiais de apoio. Já para os cursinhos privados o vínculo com o cumprimento do material é mais forte, como observamos na narrativa do professor:

No cursinho [popular] a gente até conseguia às vezes apostila usada para distribuir entre os estudantes, mas a gente não chegava a usar elas mesmo. Quando eu dei aula em 2018, em uma escola privada de ensino fundamental, eu usei as apostilas do X, e não é pré-vestibular, mas é aquela coisa de apostila, a coisa cronometrada ali. Tem a apostila e aí tu tem que cumprir, no caso, cada trimestre. A escola que eu dava aula era trimestral. Daí tu tinha que estar sempre ali na pontinha (Entrevistado 1 - Pop./Prv).

Geralmente, as apostilas definem o conteúdo e o ritmo trabalhado por bimestre, a estrutura e sequência do conteúdo. Na literatura, essa determinação do ritmo nas instituições privadas aparece com maior impacto, devido a relação comercial com as famílias, repercutindo na instabilidade do emprego do professor no caso de descumprimento dos prazos ou do material. O trabalho docente é pressionado pela aplicação do material, junto da avaliação previamente estruturada (Santos, 2014). Foi observado nas pesquisas como a ênfase tecnicista no material apostilado acarreta planos de aula e projetos político-pedagógicos reduzidos ao carácter burocrático para se enquadrarem nas normas trazidas pelo Sistema Apostilado de Ensino (SAE) (Ortiz; Denardin; Neto, 2021; Bego, 2013).

Por outro lado, o quinto professor entrevistado, ao nos conceder seu ponto de vista, que parte da formação de professores, faz uma defesa pontual do uso de apostilas no ensino de História. Para ele, antes de realizar a crítica aos materiais apostilados, vale considerar as condições atuais da formação de professores, advindos de cursos online e de longas jornadas de trabalho associadas ao estudo.

E quando eu penso como ele deve dar aula, que ele deve ter eu tenho que pensar não só nesse professor que fez USP, Unesp, Unicamp, mas nesse professor que fez UNIP [Universidade Paulista], online muitas vezes, que durante o dia atende na Casas Bahia. Como é que eu vou falar sobre pesquisa, sobre ele escolher um livro, sobre ele fazer um projeto com os alunos, entendeu. Isso é uma coisa que é ficção científica quase, porque é difícil. Essa pessoa que tem pouca matéria-prima, construir um mundo a partir desse pouco de matéria-prima que ela tem. Por outro lado, você pega o melhor aluno da turma ou que o cara quer ser pesquisador, que o cara que ser docente, entendeu, e ele tem um bom *feedback*, é lógico que para ele vai ser muito mais fácil. Porque ele está ligado a um Laboratório de Iniciativas de Didática e Pedagogia, é muito mais fácil para esse aluno, é óbvio que ele vai fazer projetos maravilhosos. Uma vez eu falei para uma professora de Educação, que admiro muito, que foi presidente da ANPUH inclusive. E ela dizendo o quanto era nefasta a apostila, porque tinham projetos maravilhosos no Colégio de Aplicação da USP. Mas eu falei, minha filha, no Colégio de Aplicação da USP, só não dá uma aula maravilhosa quem não quer. O cara ganha o salário de universidade, ele tem contato com pedagogos com doutorado e mestrado na própria universidade. Ele já vem com alunos que são de um perfil diferenciado. Ele tem condições estruturais, entendeu. Então é fácil você fazer um projeto lindo assim. Difícil é você fazer um projeto lindo nas condições concretas que a imensa maioria das pessoas tem (Entrevistado 5 - Prv).

O professor fala da realidade das apostilas aplicadas em contextos diversos. No entanto, a literatura acadêmica é bastante crítica sobre a utilização de sistemas apostilados de ensino em escolas, especialmente públicas, argumentando que sua aplicação não impacta positivamente em avaliações de larga escala. Do ponto de vista trazido pelos autores Ortiz e Neto (2023), ao defender a apostila, o professor estaria supostamente sedeando às demandas burocráticas e de produtividade que se impõem no trabalho docente, recorrendo a soluções de especialistas para minimizar o seu esforço.

Continuando o argumento, o professor entrevistado nos contou da sua atuação em um cursinho pré-vestibular privado fundado por um historiador que elaborava sua própria apostila, bastante irregular na organização do conhecimento histórico. Segundo ele, devido ao teor conteudista, o material dava a oportunidade de o estudante se aprofundar sozinho.

Ele fez o seguinte, ele pegou a História Geral e História do Brasil, e que que os materiais fazem? Eles fazem isso aqui ó. Começa aqui Pré-História, Antiga, Medieval, Moderna, Contemporânea. Brasil Colônia, Brasil Monárquico, Brasil República, tudo bem. O que que ele fez? Antiga e Moderna, uma aula de Antiga e uma aula de Moderna. Então, você vai ver Antiga e Moderna. Aí você vai ver Colônia e Monarquia, entendeu o que eu quero dizer? Você trabalha com duas temporalidades e as aulas começam a mesclar, os conteúdos, e isso é uma coisa muito louca. Porque para o aluno é algo diferente, para o professor era algo diferente e reestrutura essa dimensão conteudista, o cara que dá aulas com esse material ele dá aula com qualquer material que você der para ele. É muito pesado, é muito pesado. Aí o que que acontece. Logicamente, por interesses comerciais, por exemplo, se você pega a cursinho X, você tem apostilas A, B, C, D, conforme a escola é mais forte ou mais fraca, ela vai descendo no alfabeto. Porque eu deixo o material pior para aquela escola que tem um viés mais comercial, menos competitivo, vamos colocar assim. E o material melhor quanto mais a escola é competitiva. Ou para o noturno eu dou o D, para o diurno eu dou o A e assim por diante, por exemplo. O cursinho X faz isso, o P já faz isso. Agora o Y só tinha um material, agora eles começaram a diversificar. Por que? Porque eles não conseguiram vender o material. Porque você chega para o colégio e o professor fez na universidade particular a distância em História, como é que vai conseguir dar aula de História com esse material? Entendeu o que eu quero dizer. Aí fudeu, É uma questão de mercado (Entrevistado 5 - Prv).

A narrativa do professor nos leva a reflexão de que o problema central está na mercantilização da educação e na comercialização dessas apostilas, uma vez que boas apostilas ou materiais diferenciados são encontrados, mas - quando não correspondem à perspectiva do lucro e da eficiência - são retirados de produção. É importante observar que este é um mercado educacional e editorial que sobrevive associado às políticas públicas, pois os conteúdos dos materiais estão diretamente relacionados aos processos seletivos das principais universidades no país. Além disso, a cultura da avaliação aparece na narrativa por meio da classificação de

“escolas fortes ou fracas”, que se referem ao rendimento das instituições nos exames de entrada para o ensino superior, e acarretam diretamente na distribuição do material que será aplicado na escola (Candau, 2020).

No decorrer da entrevista, o professor continua a compartilhar sua experiência sobre o material didático dos cursinhos privados:

Eu trabalhei cursinho Y. E este, por exemplo, eu não sei você conhece o material dele, mas na minha opinião é o material mais interessante e um ponto fora da curva de todos os materiais que eu já conheci. Trabalhei com outro forte do Paraná, que era o cursinho W também, o cursinho Z, enfim trabalhei com vários. Enfim trabalhei com várias. Mas o Y é uma coisa muito louca por dois motivos. Ele tem um perfil de formação de elite, aquela coisa de “os caras vão arregaçar no vestibular”, vão passar em medicina. O material era todo feito assim, um material muito denso, muito pesado. E ele tinha uma particularidade que era a seguinte, o dono do cursinho particular, um dos donos que era sócio, é professor de História e faz o material de História. Então ele fala assim: “Coloca aí tal coisa que eu quero!” e entrava isso para o material e só tinha isso lá, não tinha em nenhum deles. O cursinho tem uma aula sobre Constituições no Brasil, aí o cara fala assim “Toda ordem constitucional...”, o que é Direito [...] (Entrevistado 5 - Prv).

O professor nos mostra uma perspectiva em relação ao material didático dos cursinhos em que há uma disputa na produção de conhecimentos. Apresenta a exceção de um professor de História atuante no mercado dos cursinhos privados, que escolhe romper com a temporalidade linear ao trabalhar mesclados os conteúdos de diferentes épocas e incluir lições de Direito constitucional no material apostilado. Portanto, ainda que prevaleça na literatura uma visão da apostila referente à padronização do material e da sua distribuição em função do lucro associada aos SAES, há a aparição nas fontes narrativas de apostilas que são produzidas segundo os interesses dos próprios historiadores e que por isso, colocam esses materiais numa perspectiva de disputa na produção do conhecimento histórico.

A recorrência das apostilas ou dos roteiros também aparecem como uma ferramenta de trabalho inicial daqueles professores em início de carreira que não possuíam um repertório de materiais e de planejamento. Para um dos educadores entrevistados:

Eu sentia a necessidade no começo de ter o material, porque quando o cara não é tão experiente, não deu tantas vezes as mesmas aulas, sabe [risos], precisa ter um roteirinho. Claro, precisa ter o roteiro sempre, óbvio. Mas ele parece mais importante quanto tu não tem tanta manha assim. E daí acabei usando o material didático até para me ajudar no seu roteiro, para botar os principais conceitos, eu escrevi uma historinha. Mas era basicamente material escrito, ele tinha mais texto do que era mais imagens. Quase nunca tinha imagem, na verdade, e eu lembro que muitas vezes ele era tipo às vezes eu botava o conceito e escrevia uma definição do lado. Ele não era um texto assim tipo em prosa, corridão, às vezes ficava uma minienciclopédia. E era isso, era

uma coisa bem, bem rudimentar. Mas era o que a gente fazia, nós mesmos fazíamos. Às vezes, outros professores faziam materiais didáticos e compartilhavam com a gente. O professor naquela noite fazia e entregava para os outros, para os outros também utilizarem. Era assim (Entrevistado 1 - Pop./Prv.).

Pelo que se pode constatar das entrevistas, no cursinho popular a elaboração de materiais pelos professores aparece com maior recorrência, assim como a prática de compartilhamento desses arquivos. Na pesquisa de Lima (2019) sobre o cursinho da rede emancipa, foi observado como prática comum a publicação em meios virtuais de materiais de aula e vídeos como recursos de estudos, embora não houvesse uma organização que reunisse os documentos gerados pelos professores e professoras.

Então, eu sempre fui meio artesão, digamos assim, porque eu penso... Não é que o material didático que existe, eu poderia pegar... Eu sempre usei muito o Guia do Estudante, por exemplo. Sempre recomendei “Ó está aqui o arquivo em pdf. da Guia do Estudante. Vocês querem um livro didático da disciplina? Vocês podem ler”. Mas eu sempre fui de fazer os resumos para eles, porque além de demonstrar um carinho com eles, eu já tenho que preparar meio isso para dar uma aula. Então, por que não compartilhar? Fazer uma coisa, um pouquinho mais assim... Meus primeiros resumos eram simplesmente tópicos, com coisas e anexos que geralmente tu traz, e ao longo dos anos eu fui reformulando, amadurecendo, e hoje em dia se tu pega o meu material parece que eu tenho uma apostila que elaborei. Enfim, sobre material didático é isso (Entrevistado 2 - Pop.).

Sobre o conteúdo que envolve a elaboração desses materiais, Lima (2019, p. 45) considera que os cursinhos pré-vestibulares têm o ensino médio como referência, compartilhando, desta forma, as disputas em torno do conhecimento histórico que se colocam nesta modalidade. Há uma tensão estabelecida em razão de os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio de História (PCNEM) não apresentarem carácter propedêutico, mas ainda assim terem uma demanda referente ao acesso ao ensino superior, o que exige que esses conhecimentos sejam úteis para sua aplicação no Enem.

Ao estudar o currículo, Lima (2019) apresenta uma diferenciação de cursinhos preparatórios privados e populares com base em Nádia Franco da Cunha (1968 apud Lima 2019), pesquisadora do Ministério da Educação durante a década de 1960, que por sua vez, essencializa as diferenças de cada modalidade a partir das suas formas de sobrevivência no mercado. Ao estudar a preparação dos candidatos do estado da Guanabara na década de 1960, quando os cursinhos começavam a se estruturar como uma modalidade presente entre o ensino superior e os anos finais da educação básica, Cunha observou que os cursinhos privados eram dependentes da sua qualidade e do seu rendimento, quanto aos serviços prestados e quanto sua

capacidade de gerar aprovações. Já os populares respondiam à posição de contraponto aos cursinhos privados, em boa parte, ligados à movimentos sociais, partidos políticos, igrejas ou organizações de diferentes causas.<sup>79</sup> Tendo em vista a diversidade característica dos cursinhos populares, Lima (2019) adere o termo em favor do critério socioeconômico, considerando aqueles gratuitos ou com mensalidades de baixo custo, com bolsas totais ou parciais, considerando também a existência de uma parte dos cursinhos que se autodenominam populares em função de suas determinações político-pedagógicas. Outro aspecto levantado pela autora é o alcance regional destes cursinhos, muitas vezes organizados em bairros, universidades ou movimentos sociais locais. Aspecto que em relação aos cursinhos privados podemos observar uma abrangência tanto regional quanto nacional, quando falamos da organização em sistemas de franquias.

Persiste também uma expectativa de aprovação e uma perspectiva de cursinho que se faz comum em ambas as modalidades, algo desconsiderado na análise de Lima (2019), sendo estes dois espectros próximos da ideia de cultura da avaliação (Candau, 2020). Assim, nas entrevistas realizadas, um dos professores nos fala da sua contraposição ao professor tradicional de cursinho, o que Cunha (1968 *apud* Silva 2019, p. 17) também descreveu em meados da década de 1960 como profissionais cujas exigências eram de “alto nível de especialização didática”, “estabilidade psicológica” e “preparo físico” perante o trabalho diário. Há também exigências específicas para evitar a perda de qualidade ou queda de ritmo na repetição de aulas para muitos estudantes, além de características como motivação, domínio do conteúdo lecionado e conhecimento de técnicas de memorização, simplificação ou generalização dos temas ensinados, conhecidos como “macetes” entre o público estudantil. Nas palavras do professor com quem dialogamos:

Eu não me vejo enquanto um professor de cursinho e eu deixo isso extremamente claro para todos os alunos. Eu falo para eles: “Aqui nessa sala de aula, vocês estão em um cursinho, mas a minha função não é trabalhar, não é nem ensinar. É trabalhar os conteúdos de História, não importa em qualquer frente, História do Brasil, História Geral. Eu quero que vocês saiam daqui, não prontos para passar para o vestibular. Eu quero que vocês saiam daqui conseguindo compreender os processos históricos ou parte desses processos históricos, compreendendo a passagem do tempo”. A gente

---

<sup>79</sup> CUNHA, Nádía Franco da. **Preparação de candidatos ao vestibular de 1964 na Guanabara**. In BRASIL. Ministério da Educação e Cultura - Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Brasília: Vol. XLIV out-dez, nº100, 1965, p. 332-367.

quer prepará-los como na escola, então eu acabo transferindo essa responsabilidade para o cursinho. E isso é um choque para muitos alunos (Entrevistado 2 - Pop.).

Aqui vemos como o professor se afasta de uma imagem tradicional do professor de cursinho para se aproximar do professor de escola, trazendo com isso a responsabilidade da produção conhecimentos histórico educacionais junto deste posicionamento. Neste aspecto, se afasta da cultura da avaliação para aderir um currículo que não possui o exame como principal perspectiva, mas sim a aprendizagem dos processos históricos. Em outra passagem da entrevista, ele nos contou sobre as dificuldades que encontra com os estudantes em trabalhar a simultaneidade de eventos e de tempos históricos no decorrer de suas aulas.

Porque a ideia deles de história, geralmente, eu percebo é essa dificuldade da simultaneidade, de conseguir compreender que, por exemplo, assim ó além das coisas mediterrâneas. Quando eu fui falar de Revolução Cubana, eles tinham muita dificuldade de conseguir entender que a Revolução Cubana estava acontecendo dentro do contexto da Guerra Fria. E eu fiquei meia hora da aula tentando ajudar eles a compreender: “Gente era um processo”. Por fim, tu fica sem saber para onde ir e diz “Olhem as datas”. Por mais que tu não goste, por mais que eu não suporte coisa de data, “Olhem as datas”. É o último, dos últimos recursos que eu consigo imaginar quando mais nada basta para a pessoa entender que os fenômenos são simultâneos é a data, olha para a data. Tu vai ver que a Guerra Fria foi de tal ano a tal ano e a Revolução Cubana foi em [19]59 está no meio da Guerra Fria. Está entre os fatores, um dos motivos. E isso se estende para História do Brasil e a questão do desnaturalizar, às vezes, o que eles entendem quanto história. Porque nem assim, o que eles entendem enquanto história no sentido de ficarem esperando por uma aula factual. Mas entender que determinadas coisas fazem parte da história também (Entrevistado 2 - Pop.).

Aqui vemos os pré-vestibulares comunitários ou populares na perspectiva defendida por Douglas Verrangia (2013), não como espaços pautados na revisão de conteúdos, mas sim voltados para a produção de aprendizagens significativas. Na entrevista, o professor também compartilhou sua primeira intervenção no cursinho, quando deu um aulão geral sobre História de Santa Catarina, um conteúdo nunca trabalhado com os estudantes. Conta que iniciou sua apresentação no cursinho recusando a imagem tradicional do professor de pré-vestibular, da qual ele pretende se afastar ao longo de seu fazer-se docente em História:

Eu sabia que eram quatro turmas do cursinho. Mas não sabia quantos alunos tinham, e eram 120 alunos, em um auditório para dar a primeira aula sozinho da minha vida. Sem um professor cuidando de mim, sem nada e para dar um aulão de um conteúdo que os alunos não tinham visto! E eu, uma pessoa que, eu acho que não comentei em momento nenhum até agora, uma pessoa que falava que o último lugar que eu tinha jeito para dar aula era cursinho. Porque eu não sou um professor-palhaço, eu não sou um professor que faz música, eu não sei cantar. Pesquiso música, mas eu não sei

cantar, não sei tocar instrumento, não suporto me fantasiar. Sabe, não fazia sentido (Entrevistado 2 Pop.).

Neste trecho, adiciona novos elementos daquilo que é considerado característico dos professores de cursinhos: o professor que canta músicas ou que se fantasia ao dar aulas para um grande público. Algumas dessas estratégias são reconhecidas em diferentes espaços para chamar a atenção dos estudantes e entretê-los enquanto se ministra aulas, sobretudo, as de cursinho pré-vestibular. Em outra pesquisa, ao analisar estudos do *marketing* educacional verificamos que essas recomendações estão em manuais e livros para escolas que pretendem abordar a lógica do pré-vestibular dentro da sala de aula (Santana, 2018).

É válido observar que essa imagem descrita como professor de cursinho deriva especialmente da imagem dos pré-vestibulares privados, que com frequência utilizam professores em suas publicidades. Já na pesquisa de Lima (2019), a autora descreve que um perfil diverso de professores atuantes no cursinho popular da Rede Emancipa, composto em grande parte por professores jovens, de bairros de classe média e escolas particulares, recém-formados ou em formação, com pouca ou nenhuma experiência em sala de aula. Outra parte, provém de escolas públicas e bairros periféricos, incluindo ex-estudantes dos cursinhos populares que retornam na condição de educadores. Neste perfil também incluí pessoas com mais idade e experiência profissional de diferentes áreas, com motivações diversas.

Assim, o professor entrevistado – ao se afastar da imagem do professor de cursinho no trecho anterior – coloca a motivação de ser pesquisador como um elemento de sua formação e atuação no cursinho. Ao falar sobre suas escolhas curriculares e abordagens em sala de aula, ele comenta do espaço do cursinho popular ou comunitário, como prefere denominar, enquanto um espaço primordial para refletir sua atuação como docente:

Mas o espaço realmente que foi mais, mais importante, onde eu consegui pensar assim: tanto faz eu estar na universidade como professor ou eu estar na educação básica – vou ser feliz em ambos ou talvez eu seja mais feliz na educação básica do que no ensino superior, porque eu não pretendo abandonar o lado da pesquisa - foi o cursinho comunitário. Foi o espaço do cursinho comunitário. Mas ele só foi até eu ter plena consciência disso. Porque eu via este cursinho, não como cursinho pré-vestibular, mas como um cursinho comunitário. Então, eu tive a liberdade de poder olhar para a coordenadora e ela concordar comigo, de que quando eu fecho essa porta, a sala de aula é minha. Existe coordenação, existe. Mas se eu quiser levar um conto de umbanda, uma vela para fazer uma oficina ou levar um jornal, se eu quiser simplesmente sentar com os alunos, como uma vez eu fiz, para ficar conversando com eles sobre esse período... Porque tinha uma turma que era extremamente racista. Alguns alunos, não a turma em si. Mas era ironicamente a turma com mais alunos negros que eu tinha. E eu parei a aula do processo de abolição e a aula inteira foram

os alunos negros compartilhando experiências sobre violências raciais que eles viveram. Foi uma coisa natural para esses alunos, não foi: vamos colocar eles em frente a sala para falar sobre racismo. Mas foi falando sobre a violência aos corpos negros no século XIX, que aquilo deu um gatilho para esses alunos começarem a compartilhar. E a aula toda foi pautada nisso (Entrevistado 2 – Pop.).

Nesta narrativa observamos em diferentes aspectos escolhas que fogem ao modelo tradicional de pré-vestibular, como o espaço do pré-vestibular enquanto local de pesquisa e de compartilhamento de experiências junto dos estudantes. Portanto, tendo em vista que o pré-vestibular não tem as mesmas regras de cumprimento da educação básica e do ensino superior, mas é influenciado por políticas públicas, é possível refletir sobre a especificidade do conhecimento histórico produzido nos pré-vestibulares?

De modo geral, observamos que a liberdade para se trabalhar determinados conteúdos ou a escolha por certas abordagens não dizem respeito *à priori* ao carácter público ou privado dos cursinhos, mas sim da perspectiva dos sujeitos que neles atuam. Como no caso da narrativa, a coordenadora concorda com a abordagem do professor, ainda que exista resistência por parte da turma devido à presença de estudantes conservadores ou racistas. Por outro lado, durante uma aula contextualizada no século XIX, o professor abriu espaço para o compartilhamento de experiências, aproximando os estudantes da produção de conhecimentos históricos. Aqui vemos um espaço motivado pela cultura da avaliação, no caso o vestibular, ser reorientado para a prática libertadora que Lima (2019) aborda em seu estudo sobre os pré-vestibulares populares da Rede Emancipa. Vale acrescentar que Lima (2019) relaciona o vestibular com a situação-limite da qual nos fala Paulo Freire, uma vez que o exame se coloca como uma barreira do sujeito em sua busca ontológica, interferindo no desejo de sua busca profissional.

Contudo, em outro trecho da entrevista, o professor detalhou quais aspectos em suas dinâmicas costumavam causar incômodo ou desconforto em determinados estudantes.

Tudo isso, por que? Porque eu acendo o raio daquela vela e peço para todos os alunos falarem os seus nomes e não o curso que eles querem fazer no vestibular, mas o que motiva eles a quererem ir para a universidade, não o curso, não o que motiva no curso, mas o que motiva eles a quererem o ensino superior. Aí vem as histórias de famílias, as histórias de experiências pessoais, os sonhos, vem tudo ali. Quando eles acabam, e aí os alunos, esses alunos que sentam, quando começa tem uns que levantam e vão para a roda. Mas essa aluna me marcou muito porque ela não levantou, ela ficou a aula inteira ali enquanto rolava a dinâmica. Porque depois disso tudo, eu começo a fazer toda uma discussão sobre o significado do fogo para parte das comunidades indígenas, não todas, mas para partes das comunidades indígenas. E o sentido de energia, aí eu puxo alguma coisa da Física ali, como que o fogo transforma a energia, o quanto a materialidade, o quanto as palavras têm força, o quanto o princípio da oralidade é importante. O quanto a roda é importante, não só para as comunidades

indígenas, mas para as comunidades negras também. Então sabe, suscito uma série de debates onde eles se sentem parte daquilo ali, mas no contexto que a gente está vivendo, a gente acaba tendo alunos que vão nos acusar de bruxaria no meio de uma sala de aula. E se eu fizesse isso em um ambiente de escolar particular, ou até de escola pública dependendo da direção que existisse, eu estaria extremamente encrencado (Entrevistado 2 - Pop.).

O professor traz como atividade fazer com que os estudantes se sintam parte do processo educativo a partir do diálogo entre suas expectativas no vestibular e suas histórias de família. No entanto, ao fazer uma roda de conversa e acender uma vela no decorrer da dinâmica, ele se depara com uma série de preconceitos e resistências que encontra presentes tanto na educação pública, quanto na educação privada. Neste ponto, ele retoma como aspecto da liberdade de ensinar, o diálogo entre professor e coordenação, isto é, na relação direta com os sujeitos que estão presentes em sala de aula e na instituição de ensino. Nesse sentido, ele contribuiu para a compreensão de que o fazer-se profissional se dá na *relação com* os demais sujeitos no espaço escolar, em especial, junto dos colegas de profissão (Paim, 2005).

A respeito do fazer-se profissional em contato com os demais sujeitos no contexto dos pré-vestibulares, outro professor também nos fala da presença de docentes que participavam do mercado de pré-vestibulares privados, estreitando a relação entre esses dois universos compreendidos muitas vezes de formas opostas. A respeito de sua participação nos dois espaços, o professor afirma que mantinham no espaço do pré-vestibular comunitário a preocupação com outros aspectos sociais, tendo em vista a diferença do público-alvo:

O cursinho, ele tinha uma particularidade que ele era um cursinho, eu sempre vou enfatizar isso, que ele era um projeto de educação comunitária. E eu vou enfatizar isso, porque eles sempre enfatizavam isso. [...]. Então, é para esse público que não é o mesmo. Nas aulas, qual era a composição do projeto? Ele era formado por professores. Alguns desses professores eram estudantes, como eu recém-saídos da universidade, e outros eram professor que trabalhavam no mercado de pré-vestibulares daqui [...]. Mas eu acho que eles tinham a preocupação de não dar a mesma educação, sabe, em fazer algo mais questionador do projeto. Eu conseguia ver. Eu conseguia ver, sim que os caras eram muito bons. Eles manjavam de tudo que caía nas questões de vestibular. Tu via que eles tinham bem essa coisa de professor de cursinho. Mas também existia uma preocupação de fazer uma educação questionadora, em pedir a fala dos estudantes e motivar eles a participarem. Fazer eles questionarem relações de poder, por exemplo, que têm na sociedade. Criticavam latifúndio, criticavam neoliberalismo, criticavam um monte de coisa que as pessoas tomam como normal hoje em dia. Relações de poder, racismo, machismo, etc. (Entrevistado 1 - Pop./Prv.).

Nesta narrativa, temos a união entre duas posições que se contrastam em estudos sobre pré-vestibulares privados e populares, que é uma educação voltada para os exames e a

proposição de um ensino mais crítico sobre as relações de poder. Na narrativa do professor, essas duas posições se combinam de maneira que o ensino-aprendizagem permite uma aproximação com os conteúdos exigidos nos exames, dado que os professores provinham de escolas que focavam em questões de vestibular e entendiam profundamente a estrutura das questões, mas que, por outro ângulo, pretendiam em suas aulas dialogar com os estudantes, além motivar sua participação na construção de conhecimentos histórico educacionais. O professor também comenta que com a proximidade de determinado exame se tornava comum que as aulas se tornassem focadas na resolução das provas, aproximando desta forma os currículos da cultura da avaliação (Candau, 2020):

Eu acho eu acho que tinha mais diferenciação assim na hora de pensar as provas quando a gente fazia aulas específicas para resolver questão e quando também aproximavam as datas né. Por exemplo tem o Enem, daí fazia um intensivo Enem. A gente fazia aulão. Muitas vezes eu fui na Assembleia Legislativa com ofício lá reservar auditório, daí a gente fazia lá. Uma vez eu organizei, meu Deus do céu, eu organizei um aulão no Auditório da UDESC [risos], foi uma loucura. Mas, então, quando se aproximavam das datas, a gente fazia eventos para preparar os alunos para aquelas provas. Mas assim, como tinham muitos professores do mercado já aqui, do mercado particular aqui. Tinha uma dedicação a mais para as universidades locais aqui, UFSC, UDESC, IFSC. Quando tinha SiSU, PROUNI [Programa Universidade Para Todos] a gente também fazia na época, não sei se tem mais ainda. Na época que tinha o PROUNI, a gente também fazia a preparação para os vestibulares das privadas. Mas o foco era UFSC, UDESC e ENEM. Essas eram as principais provas. Essas são as que, por exemplo, a gente fazia aulão antes. É isso (Entrevistado 1 - Pop./Prv.).

Apesar de a cultura da avaliação estar presente nesses momentos, o professor acrescenta que a perspectiva de educação crítica se mantinha junto do processo de resolução das questões, especialmente, nos pré-vestibulares populares, indo ao encontro de Lima (2019) quando a pesquisadora afirma que os currículos de História nos cursinhos tendem a pender ora para o senso crítico, ora para a perspectiva de aprovação nos exames. Segundo o professor com quem conversamos:

Nesses três anos, vamos dizer assim, que eu participei do cursinho a preocupação era sempre muito fazer os estudantes desenvolver o senso crítico. Mais importante do que cumprir conteúdo que a gente elaborava, era trazer questões para fazer eles pensarem. E a gente sempre enfatizava isso. Mais importante aí do que decorar esses nomes tudo, é entender como esses processos se desenrolou, o que causou, o que teve de importante no meio que determinou a conclusão das coisas (Entrevistado 1 - Pop./Prv.).

Novamente, vemos a responsabilidade da produção conhecimentos histórico educacionais no espaço dos cursinhos, colocando a aprovação nos exames como um objetivo secundário em um currículo que não possui o exame como principal motivação. Ainda sobre a

resolução de questões das provas, outro professor atuante em cursinho pré-vestibular popular nos fala da importância de realização dos simulados, os quais utilizava como uma estratégia de acompanhamento da turma em relação ao andamento das aulas, e em alguns casos, desenvolvendo questões próprias para não deixar em segundo plano, a perspectiva de uma educação voltada para o senso crítico:

Eu entrei no cursinho, deu dois meses, eu fazia parte da coordenação junto com os coordenadores que estão lá desde a fundação do negócio. Porque como eu entrei, não é do nada, na parte de História era nada, eu não sabia nem o que eu tinha que ensinar em História do Brasil, não sabia nem onde é que eles tinham parado na História do Brasil. Eu basicamente recomecei a disciplina em maio, sendo que eles estavam tendo aula desde fevereiro. E eu comecei a falar: “Eles precisam ter simulado”. E eu comecei a fazer simulado na minha disciplina. Eu elaborava, eu elaborava resumo, eu não suporto usar *slides*, então escrevia muito no quadro. Eu elaborava resumo, eu elaborava lista de exercícios, eu elaborava oficina. Sei lá, vou começar a fazer simulado. Então, quando sobrava alguma aula, mas como também eu faço muita substituição, sobrava aula e eu fazia os simulados. Eu mesmo vou fazer as minhas questões, não para saber se eles estão aprendendo o conteúdo, mas para saber se eles estão acompanhando o ritmo que eu estou indo e o estilo que eu estou pegando as coisas. E aí, a coordenadora do cursinho olhou para mim, “Você está fazendo simulado com eles?”. “Eu estou”. “Vamos fazer um simulado todo mundo junto? Está dando certo?”. “Tá”. “Então vamos fazer coletivo” e eu “Beleza”. Aí ela ficou de organizar o simulado de todo o cursinho. Mas mesmo ali alguns professores mandavam questões, no geral, em todo o cursinho, os professores mandaram questões prontas de vestibular, de provas anteriores, e eu e mais alguns fazíamos as próprias questões (Entrevistado 2 - Pop).

Desta forma, reformulando as questões do exame, o professor se coloca na posição de autor/produtor de conhecimentos, ainda que seguindo alguns preceitos da lógica dos vestibulares. Adiante na narrativa, ele percebia aos poucos a conquista de autonomia nos estudos por parte dos educandos, utilizando também estratégias como questões de vestibulares:

E no final de cada unidade da disciplina, eu faço um arquivo com duas ou três questões discursivas, que a UFSC cobra questões discursivas. Mas não é questão discursiva no perfil UFSC. São questões discursivas com análise de documento. Com coisas assim que estimulem eles a continuar o caminho que a gente está trilhando na sala de aula e no começo do ano são poucos os que entregam. Até porque estão me conhecendo, estão entendendo o meu jeito e tudo isso. Mas os que entregam, uma das coisas que mais me tocam é assim. Ver, às vezes, que o aluno que começa entregando, achando que está entregando porque é obrigado a entregar como se valesse nota, e aí copia da Wikipédia a resposta. E esse mesmo aluno chega no final do ano fazendo análises dignas de faculdade de História. Análises melhores do que eu, às vezes, poderia fazer (Entrevistado 2 – Pop).

Na pesquisa sobre aprendizagem da docência em cursos pré-vestibulares populares foi considerado por Alessandra Cardoso de Moraes e Rosa de Oliveira (2006) que as reuniões pedagógicas das organizações propiciam aos participantes uma maior compreensão e

envolvimento a respeito do ser professor. Nesses espaços, onde decidem as orientações administrativas e educacionais, podem ser percebidas as divergências entre as formas como concebem o ensino-aprendizagem. São lugares onde “expressam suas compreensões sobre avaliação, questionam a função dos exames simulados para os alunos e professores, repensam suas estratégias e propósitos para o ensino e a partir destes evidenciam as aprendizagens obtidas nesse espaço formativo do projeto” (Moraes; Oliveira, 2006, p. 12). Junto da perspectiva de Freire, esses espaços incentivam a criar um outro olhar sobre a avaliação e, conseqüentemente, para a cultura da avaliação, um olhar que nos permita dialogar com os sujeitos ativos na produção de conhecimentos histórico educacionais. Nas palavras do educador brasileiro:

Os sistemas de avaliação pedagógica de alunos e professores vêm assumindo cada vez mais como discursos verticais, de cima para baixo, mas insistindo em passar por democráticos. A questão que se coloca a nós, enquanto professores e alunos críticos e amorosos da liberdade, não é, naturalmente, ficar contra a avaliação, de resto necessária, mas resistir aos métodos silenciadores com que ela vem sendo às vezes realizada. A questão que se coloca a nós é lutar em fazer da compreensão e da prática de avaliação enquanto instrumento de apreciação do que fazer de sujeitos críticos a serviços, por isso mesmo, da libertação e não da domesticação. Avaliação em que se estimule o *falar a* como caminho do *falar com* (Freire, 1996, p. 113-114).

A importância do *falar com* no fazer-se professor de História também aparece na situação compartilhada por outro entrevistado (Freire, 1996; Paim, 2005). Ele nos conta como aprendeu com a dinâmica da docência compartilhada nos cursinhos, conhecimentos sobre educação para as relações étnico-raciais no ensino de História:

No cursinho teve uma experiência, que uma vez a gente deu aula andando no centro. A gente fazia um grupo com estudantes e saía no centro falando e mostrando os prédios históricos, os episódios históricos da cidade. E daí na Catedral, a gente chegou nesse dia na frente da Catedral, e daí eu comentei “Aqui na catedral era o primeiro lugar que os escravos eram trazidos para serem batizados”, sabe “aí depois eles, enfim, eram vendidos, distribuídos” bem falando como mercadorias. Aí uma professora do cursinho, naquela hora ela me corrigiu na frente dos alunos. Ela disse “ah, a gente viu na outra aula pessoal que não fala escravos, fala escravizados”. Cara, naquele momento eu fiquei meio desconfortável. Mas depois eu fui falar com ela. Na verdade, ela não tinha falado nem... ela só falou “a gente não fala escravos, lembram?”. Aí eu fui falar com ela para saber como é que eu posso falar, então ela me disse “fala escravizados ou fala pessoas que foram escravizadas, enfim.” Daí até então, até hoje em dia eu uso isso. Até hoje em dia eu faço questão, a partir daquele momento eu faço questão, até nas aulas de hoje aqui quando eu dou aula na escola internacional, no inglês eu falo *slaved*, eu falo *slaved people*, porque foi uma coisa que eu aprendi no cursinho. Então assim, para te dar esse panorama, o cursinho era super engajado nessa questão das relações étnico-raciais. Nas escolas particulares que eu dei aula, isso passou muito despercebido sabe, eu não, eu realmente não aprendi nada assim. Nessa escola que eu estou hoje que é enfim uma coisa completamente diferente, tem bem

pouquinho de África, mas já tem mais que nas escolas particulares aqui do Brasil (Entrevistado 1 - Pop./Prv.).

É notável que o professor assume uma sensação de desconforto ao ter sua prática problematizada durante a aula, o que tensiona o seu lugar de autoridade na produção de conhecimentos históricos. Aqui o desconforto do professor também pode ser entendido de forma interseccional, levando em conta sua posição social, marcada pela sua raça e pelo gênero. Em *Pedagogia da Autonomia*, Paulo Freire (1996, p. 131) nos fala sobre a necessidade de saber ouvir e de nos deixar expostos às diferenças no exercício da docência. Uma atitude de “pensar certo”, nos termos do autor, exige permanente disponibilidade para concordar ou discordar de forma crítica e respeitosa. Assim, se colocando na posição de quem aprende a *falar com* e no diálogo com a professora de História, o professor revê a sua prática e assume outra postura que, então, leva para novos espaços. Segundo ele: “até hoje em dia eu uso isso. Até hoje em dia eu faço questão, a partir daquele momento eu faço questão [...] foi uma coisa que eu aprendi no cursinho.”. Em seguida, ele atribuiu aos sujeitos que encontrou no cursinho popular a oportunidade de aprender sobre as relações étnico-raciais no ensino de História, ao passo que nas escolas particulares ou nos cursinhos privados que lecionou não existia o mesmo engajamento com o tema, já que persistia uma “marca pragmática e utilitarista no processo ensino-aprendizagem” (Tondin *et al.*, 2017, p. 90).<sup>80</sup>

Ah, nos materiais tinham coisas pontuais. Eu acho, deixa eu lembrar aqui, eu acho que falava alguma coisa fora o Egito, porque o Egito vai ter de qualquer jeito. Mas fora o Egito, acho que ele mencionava alguma outra coisa, de algum outro reino, mas muito pouquinho de reinos africanos né. Aí claro, quando tinha a escravidão no Brasil, tinha um pedacinho sobre Revolta dos Malês, coisas que não tem como negar, a Revolta dos Malês, a questão da escravidão, o ciclo do café, da cana-de-açúcar e do ouro. Mas eu vou te dizer assim, eu não lembro de ser nada muito vamos pensar através das outras perspectivas assim. Vamos lembrar que eles são seres humanos etc. (Entrevistado 1 - Pop./Prv.).

Segundo Douglas Verrangia (2009), a estrutura das escolas influencia no sentido de facilitar ou dificultar uma educação das relações étnico-raciais positivas.<sup>81</sup> As barreiras se

---

<sup>80</sup> A pesquisa de Celso Francisco Tondin e colaboradores (2017) investiga em um cursinho de empresa familiar, dois sócios, as relações professor-aluno de um cursinho privado. Partindo da psicologia escolar com fundamentação no materialismo histórico dialético, a análise levou em conta as observações de campo em aulas do “ENEM Intensivo Medicina”, referentes às disciplinas de Física e Química, Matemática e Espanhol.

<sup>81</sup> A educação das relações étnico-raciais positivas é descrita no documento de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004) como práticas de reconhecimento da consciência negra e da dívida social que socialmente existe (Brasil,

constituem desde os recursos disponibilizados às instituições, passando pela formação de professores, pelo convívio entre os estudantes, pelos materiais e, inclusive, atravessam a formulação dos projetos políticos pedagógicos de cada instituição. Em uma das narrativas, o professor de História com experiência em cursinhos privados nos mostra que mesmo a composição do perfil racial das turmas e o racismo presente se tornam um desafio para uma educação étnico-racial numa perspectiva humanizada. Nos termos do professor, trata-se de uma cena que não sai de sua cabeça:

Então, especificamente em relação à uma educação antirracista, eu não vou falar que eu fui um professor que me dediquei à uma educação antirracista, porque não é verdade né. Mesmo porque em muitas unidades que eu trabalhei, sejam os materiais didáticos, sejam os vestibulares, que eram o alvo né, não tinham essa perspectiva antirracista. Agora, eu tenho uma imagem na minha cabeça de um cursinho lá em Piracicaba, de uma turma em Piracicaba, em que a maior parte dos meus alunos, noventa e x por cento dos estudantes eram descendentes de imigrantes europeus, assim por diante. E num dado momento, eu tive uma turma com apenas um estudante negro. E aí quando eu entrei na discussão de escravidão, porque eu gostava de fazer essa discussão, nessa turma eu achei assim muito estranho, os estudantes, todos branquinhos tanto quanto eu, olhando pro estudante negro enquanto eu estava falando de escravidão. Eu, gente, a gente está falando de escravidão, não é para olhar para ele, sabe, esperando algum tipo de reação. Pra mim, nossa, essa cena para mim não sai da minha cabeça. Parece que era a primeira vez que eles estavam discutindo isso com um aluno afrodescendente na sala. Eu não dei bola, no sentido de falar, “ou o que você tá olhando”, eu não cheguei a fazer essa mediação, mas eu achei muito, acho que a palavra é essa, é muito estranho as pessoas se incomodarem com a discussão da escravidão com a presença de um afrodescendente na sala de aula, certo. Normalmente, esse tipo de situação não acontecia, mas naquela turma, eu não sei qual ano que foi, ela está na minha memória, sabe, eu olhava assim e o pessoal ficava olhando para ele. Gente, o que que está acontecendo aqui? O que está acontecendo na cabeça dessas pessoas aqui? Nós não podemos tocar em escravidão, isso é um assunto de vestibular. Mas não é só um assunto de vestibular. Você tá falando de preconceito, de racismo, de trezentos e não sei quantos anos de escravidão de povos africanos que foram aprisionados, mas também dos indígenas né. Fazia esse movimento de tentar pensar a escravidão e seus efeitos na economia, na cultura e na sociedade (Entrevistado 6 - Prv.).

O racismo e o preconceito se colocam como dois elementos presentes em sala de aula, que disputam a atenção do professor com a turma.<sup>82</sup> Na disciplina, a pouca presença de

---

2004, p. 17). Sem aprofundar nos tipos de Educação das Relações Étnico Raciais, abordaremos neste capítulo a sua relação com o ensino de História numa perspectiva ética, da maneira como exposto no tópico A ética nas pesquisas e nas práticas do ensino de História.

<sup>82</sup> Douglas Verrangia (2009, p. 31-32) diferencia racismo, preconceito e discriminação racial. Em resumo, o racismo consiste em uma ideologia que atinge dimensões estruturais, partindo da hierarquização dos seres humanos mediante a categoria de raça. O preconceito diz respeito à julgamentos prévios, que influencia nas práticas e se manifesta nas relações sociais. Já discriminação racial acontece no nível interpessoal e concretiza o preconceito racial, uma vez que marginaliza e impossibilita estes sujeitos de acessarem seus direitos.

narrativas próprias dos povos africanos e afro-brasileiros no currículo de História faz com que persista uma narrativa de branqueamento da historiografia brasileira não problematizado. A construção da linha temporal também perpassa uma narrativa eurocêntrica da modernidade, fundamentada na apresentação cronológica de eventos como determinantes para os rumos da história geral, anexando Brasil, continente africano e América Latina como complementariedades (Dussel, 2005). Por isso, o currículo de História dos cursinhos mais tradicionais são uma barreira para se pensar em uma educação para as relações étnico-raciais, já que tendem a apresentar estes grupos somente a partir da ótica colonizador/colonizados, inseridos em estudos sobre ciclos econômicos. Nesta narrativa tradicional do ensino de História do Brasil, persiste a perspectiva do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB) em que outras matrizes culturais, que não as de origem europeias, são apresentadas como povos colonizados (escravizados, como indígenas e africanos) ou são pouco mencionados, como os orientais e os povos árabes, orientais e ciganos.<sup>83</sup>

Como forma de contrastar esse quadro historiográfico moderno, Benjamin aposta nas narrativas, no compartilhamento de experiências e na rememoração. Segundo Maria João Cantinho (2015), a rememoração aparece como noção operatória para análise da experiência humana, fundamental para a construção de outras epistemologias, que desafiam a história tradicional. Desta forma, na ocasião o professor rememora que faltou em sua formação uma dedicação à pauta antirracista para reagir naquele momento, formação que não encontrou na sua graduação, nem nas unidades ou materiais com os quais trabalhou. No entanto, ele assume a ideia de que não se pode tocar em escravidão apenas como um assunto de vestibular, como uma questão do exame, mas que envolve, ao mesmo tempo, associá-la à temas como preconceito e racismo. Em outras palavras, significa falar de uma herança de privilégios da população branca e não racializada no país, gerada a partir da escravização e reconfigurada na sociedade moderna (Bento *apud* Schucman, 2023).

De acordo com Sueli Carneiro é uma tarefa dos historiadores combater o triunfalismo das narrativas que silenciam a violência colonial, assim como criticar a construção de relações étnico-raciais idealizadas, como o mito da democracia racial na sociedade brasileira

---

<sup>83</sup> Fazemos referência ao documento MARTIUS, Carl Friedrich Phillip von. Como se deve escrever a história do Brasil. **Revista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro**, 6 (24), jan. 1845.

(Schucman, 2023).<sup>84</sup> Também é necessário abordar a historicidade das relações sociais e compreender como a ideia de raça é construída ao longo do tempo (Munanga, 2004).<sup>85</sup> No entanto, Cida Bento (2023) denuncia uma lacuna moral que permite com que nós, pessoas brancas, silenciemos o racismo a partir da lógica da meritocracia.<sup>86</sup> A autora caracteriza esta condição como pacto narcisístico da branquitude. É como se pudéssemos nos colocar fora de História e apenas lamentar as ocorrências, oferecendo cotas, políticas afirmativas ou reformas como atos para remediar um passado traumático e longínquo pelo qual não nos responsabilizamos. Ao retomarmos a ideia de memória e de esquecimento nas noções benjaminianas, observamos como omitir esse passado histórico, que prevalece na história dos vencedores, vide a história tradicional, perpetua a opressão em tempo presente. De forma semelhante, Lia Vainer Schucmann (2023) acrescenta que cabe entender como o racismo opera socialmente em benefício das pessoas brancas ao romper com a ideia de mérito, uma vez que a posição social não está ligada ao esforço individual, mas sim a posição racial de forma interseccional com a classe e o gênero e demais marcadores sociais.<sup>87</sup>

Ainda em 2010, ano em que cursei o último ano do pré-vestibular, lembro do incomodo gerado entre os estudantes, quando um dos poucos estudantes negros do terceiro ano acessou o curso de Direito da UFSC por meio do sistema de cotas, sendo aprovado com uma pontuação menor quando comparada à de um estudante branco da mesma turma que, por sua vez, não acessou a universidade. Eram comentários que carregavam um sentimento de “injustiça” do

---

<sup>84</sup> Sueli Carneiro foi uma filósofa brasileira, ativista do movimento negro e fundadora do Instituto da Mulher Negra - Geledés. Fazemos menção à autora por intermédio de sua participação nas entrevistas da obra organizada por Schumann (2023). O mito da democracia racial figura uma relação harmoniosa na construção da identidade brasileira em torno da miscigenação das “três raças”, branca, negra e indígena.

<sup>85</sup> Do ponto de vista biológico as raças não existem, no entanto é preciso considerar o uso histórico da categoria raça como instrumento de classificação (hierarquização) dos seres humanos pelas ciências naturais. Por isso, raça pode ser considerada tanto uma categoria política e de luta, quanto uma categoria social de exclusão (Munanga, 2004; Gomes, 2005).

<sup>86</sup> Maria Aparecida da Silva Bento é psicóloga, com doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela Universidade de São Paulo. Em seu livro homônimo, pacto narcísico da branquitude, conceitualiza um acordo não verbal compartilhado por grupos raciais brancos, também de predomínio masculino, que sustentam suas posições de lideranças nos espaços de poder com base na retórica da meritocracia. Trata-se de um acordo que garante a autopreservação do poder por parte destes semelhantes e que impede que mudanças sociais profundas sejam postas em prática. A autora com experiência de trabalho na área de Recursos Humanos, pesquisou nos ambientes corporativos como o racismo opera no recrutamento e seleção de pessoas.

<sup>87</sup> Segundo Silvio Almeida (2021) há uma virada no olhar sobre o problema racial no país, redirecionado para a população branca, com contribuições importantes a partir de Guerreiro Ramos, sociólogo e político brasileiro. Outro nome tido como precursor nesta virada, são os estudos sociológicos de William Edward Burghardt du Bois sobre a classe trabalhadora norte-americana e o “salário público psicológico” das pessoas brancas, ao analisar a discriminação e a segregação dos sindicatos organizados exclusivamente para trabalhadores brancos.

ponto de vista mérito individual e que reforçavam a discriminação racial e a desigualdade, o que em nenhum momento chegou a ser problematizada pela instituição ou pelos professores.<sup>88</sup>

Com relação ao sentimento de injustiça, de acordo com Jessé Souza (2009, p. 43):

[...] podemos falar que a ideologia principal do mundo moderno é a “meritocracia”, ou seja, a ilusão, ainda que seja uma ilusão bem fundamentada na propaganda e na indústria cultural, de que os privilégios modernos são “justos”. Sua justiça reside no fato de que “é do interesse de todos” que existam “recompensas” para indivíduos de alto desempenho em funções importantes para a reprodução da sociedade. O “privilégio” individual é legitimado na sociedade moderna e democrática, fundamentada na pressuposição de igualdade e liberdade dos indivíduos, apenas e enquanto exista essa pressuposição.

Por outro lado, essa narrativa moderna do mérito individual busca encobrir ou esquecer, no sentido político atribuído à memória benjaminiana, que tais “recompensas” dizem respeito, não ao esforço pessoal, mas a uma herança e legado branco da escravidão.<sup>89</sup> Dito isso, concordamos com a perspectiva de que

A legitimação do mundo moderno como mundo “justo” está fundamentada na “meritocracia”, ou seja, na crença de que superamos as barreiras de sangue e nascimento das sociedades pré-modernas e que hoje só se leva em conta o “desempenho diferencial” dos indivíduos (Souza, 2009, p. 22).

Nara Rúbia de Carvalho Cunha (2016, p. 185) identifica no trabalho com a memória docente uma espécie de ética de competência, “dissimuladas pela escola/sociedade para justificar hierarquizações para além do espaço escolar”. Nesse sentido, torna-se importante abordar no contexto do pré-vestibular a existência das leis de cotas raciais no ensino superior e como estas políticas impactam na produção de conhecimentos nas universidades do país e na ampliação de direitos sociais voltados a diminuir a desigualdade raciais, sociais e econômicas. Além do mais, do ponto de vista das cotas, Schucman (2015) adverte que não se trata de uma garantia na reserva de vagas, já que sendo maioria da população negra em determinados

---

<sup>88</sup> Willamys da Costa Melo (2022), mestrando em Psicologia, orientado por Lia Vainer Schucman, defende que a ideologia do mérito, somada à democracia racial, estrutura a ideia de supremacia branca à brasileira. Neste caso, a supremacia não é entendida apenas como movimento racial que assume a raça como superioridade e orgulho, mas também diz respeito ao pacto narcísico da branquitude, a partir do silenciamento e dos critérios de seleção que as instituições impõem para a manutenção de privilégios na mão de um mesmo grupo hegemônico.

<sup>89</sup> Nas palavras de Cida Bento (*apud* Schucman, 2023, p. 32): “Não é que eu não reconheça o mérito. Todos nós temos mérito e batalhamos, mas esse excedente que faz com que todas as instituições tenham lideranças masculinas e brancas – agora começamos a ter mulheres, mas a grande maioria é masculina e branca – faz com que eu me sinta expropriada. Concreta e simbolicamente, eles estão com o que é deles e com o que é dos segmentos negros, indígenas e dos outros grupos”.

contextos, as cotas raciais acabam privilegiando quem disputa pela ampla concorrência.<sup>90</sup> Há ainda o medo branco como reação à perda de privilégios, que também se manifesta no movimento reacionário contra as cotas nas universidades, desde a graduação à pós-graduação (Schucman, 2020).<sup>91</sup> Ou ainda, a tentativa de fraudar as cotas raciais, como outra prática antiética e frequentemente que ocorre no universo dos pré-vestibulares e que podem ser debatidos como maneiras de demarcar a responsabilidade e o posicionamento das pessoas brancas no debate racial em cursos preparatórios para o ensino superior.

De todo modo, vimos como o professor rememora identificando naquele momento uma ausência na sua formação, que não havia sido suprida pela formação inicial, nem ao longo seu fazer-se educador. Assim, observamos no decorrer das entrevistas como a aprendizagem a respeito das relações étnico-raciais, ocorreu em outros momentos de formação, sendo colocados também como uma preocupação geracional:

Mas naquele momento da democratização havia uma sensibilidade de que os chamados movimentos sociais alternativos eram um caminho que iam romper um pouco com aquela coisa marxista, de revolução socialista, de padrão de todo mundo igual e de homogeneização. E eu estudei, portanto, o movimento gay, depois minha tese é sobre o movimento ecológico. Então eu sou uma pessoa que sempre tive muita sensibilidade com as questões de sexualidade, de gênero, de raça. Porque assim, por ser pobre, eu me entendia como alguém, por exemplo, que quando eu ia na casa dos outros era visto como negro, no sentido que, quero dizer, embora fosse branco, por ser muito pobre eu era um excluído. E passei por vários perrengues por causa disso. É lógico que a polícia não me parava, como parava com violência uma pessoa negra. Mas, por outro lado, no mundo social eu sofri processo de exclusão, eu sabia o que era isso (Entrevistado 5 - Prv.).

Ao encontro da narrativa, Nilma Lino Gomes (2005, p. 46) contextualiza a movimentação mais visível na primeira metade da década de 1980 em torno da construção das identidades culturais.<sup>92</sup> No caso dos movimentos negros, sobressai a perspectiva de raça como “uma construção social, histórica, cultural e plural”, ideia que se coloca sempre numa

---

<sup>90</sup> SCHUCMAN, Lia Vainer. "Branco aprendem a ser racistas por construção social" - Dra. Lia Vainer Schucman. **TV Folha**, São Paulo, 11 fev. 2015. Disponível em: <[https://www.youtube.com/watch?v=Fc7sxAySoOE&ab\\_channel=RafaelBraz](https://www.youtube.com/watch?v=Fc7sxAySoOE&ab_channel=RafaelBraz)>. Acesso em: 17 jul. 2023.

<sup>91</sup> SCHUCMAN, Lia Vainer. O medo branco: entrevista com Lia Schucman. **Canal Gustavo Conde**, 1 set. 2020. Disponível em: <[https://www.youtube.com/watch?v=0tvY4bIt1FU&ab\\_channel=GustavoConde](https://www.youtube.com/watch?v=0tvY4bIt1FU&ab_channel=GustavoConde)>. Acesso em: 18 jul. 2023.

<sup>92</sup> Nilma Lino Gomes é pedagoga e ativista da causa antirracista no país. Ocupou a função de Ministra-chefe da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial do Brasil, entre janeiro e outubro de 2015.

perspectiva relacional, subjetiva e também simbólica. Ao falar de sua formação na década de 1980, outro professor complementa:

Tinha da minha geração, já tinha isso [uma preocupação voltada aos estudos das relações étnico-raciais]. Eu tinha frequentado na graduação três Seminários de História da África, porque uma professora topou oferecer para gente, e foi montando o programa ao longo desses três semestres. Era uma professora de História Contemporânea, mas ela não era especializada em História da África. Então, a gente tinha algumas colegas nossas da graduação que eram muito bem preparadas em História da África e acabavam trazendo vários textos, alguns em inglês, muitos em espanhol. Quase não tinha nada em português naquele tempo. Então, mas assim, como eu tinha colegas de graduação que eram do movimento negro, eu já tive contato com essa discussão e com a relevância do ensino, não só da História da África, mas também das populações das diásporas. E naquela época, a gente tinha uma literatura muito boa que vinha dos políticos africanos, muitas em português. Eram textos do Agostinho Neto, do Samora Machel, do Amílcar Cabral, do Kwame Nkrumah, do próprio... de um argelino muito lido na graduação que é o Albert Memmi, como é que era o livro? Chama o retrato do colonizador visto pelo colonizado. Além do Condenados da Terra do Fanon, que a gente também tinha esse contato na graduação. Então isso entrava junto com disciplina de História da América ou de História do Brasil. Não tinha um espaço para História da África. Mas chamava a atenção para as experiências quilombolas, para luta antiescrava e para uma historiografia que já começava a apontar naquela época para a crítica àquela visão do Treze de Maio como concessão da Isabel, isso já tinha bem assentado na historiografia (Entrevistado 3 - Prv.).<sup>93</sup>

O professor nos fala de leituras de difícil acesso relacionadas à intelectuais, a maioria em espanhol e inglês, que chegavam por meio de estudantes dos movimentos negros da década de 1980. Também comenta sobre as poucas disciplinas dedicadas a refletir sobre o tema, dependendo da transversalidade de História da África nos componentes de História do Brasil e da América, além do esforço individual de alguns professores e professoras. Assim, no decorrer de sua trajetória a experiência seu fazer-se docente antirracista se interrelaciona com a perspectiva do movimento negro educador, levantada por Nilma Lino Gomes (2005; 2019, p. 32).<sup>94</sup> A autora tem como pressuposto que o movimento negro é um dos principais mediadores

---

<sup>93</sup> Agostinho Neto foi médico angolano e presidente do país em 1975, tendo liderado o Movimento Popular de Libertação de Angola (MPLA). Samora Machel foi um militar revolucionário que liderou a Guerra da Independência de Moçambique, presidindo o respectivo país em 1975. Amílcar Cabral, nascido em Guiné-Bissau com ascendência de Cabo Verde, foi um político e agrônomo de orientação marxista. Kwame Nkrumah foi presidente de Gana e um dos fundadores do pan-africanismo. Albert Memmi, ensaísta tunisiano, autor da obra Retrato do Colonizado precedido de Retrato do Colonizador (1977), e Frantz Fanon psicanalista martinicano e líder revolucionário na Martinica, autor das obras Pele negra, máscaras brancas (2008) e Os condenados da terra.

<sup>94</sup> A relação entre o movimento negro educador e o fazer-se antirracista é argumento central de uma tese em desenvolvimento no PPGÉ pelo pesquisador Valdemar de Assis Lima, com título provisório O Branco no Preto e o Preto no Branco: uso social da memória no fazer-se antirracista de pessoas brancas na ambiência da Universidade Federal de Santa Catarina.

entre comunidade negra, Estado, sociedade, escola básica e universidade. Esse pressuposto, podemos observar na aprendizagem das palavras e na mudança do vocabulário ao longo da história:

O que eu quis mostrar para você é o seguinte, na década de [19]70, eu não chamaria jamais um homem negro de preto porque o movimento negro entendeu que ‘preto’ era uma forma de discriminação e ‘negro’ era raça e o orgulho da raça. Hoje, o movimento negro diz que o povo preto é perseguido pela polícia e entende que é necessário reafirmar a pretinhês ou a pretitude, enfim, como diria né o Martinho da Vila e outros. Então, eu quis dizer que a palavra vai mudar com o tempo. [...]. Todas as palavras vão ter um jogo aí de poder, de disputa, de interpretação (Entrevistado 5 - Prv.).

Essas mudanças da linguagem e na produção de conhecimentos históricos chegam até a formações de professores, alcançam os estudantes e adquirem potência na aproximação com os movimentos sociais. Por isso, os cursinhos pré-vestibulares populares, devido sua maior aproximação com este campo da luta social, tendem a uma educação emancipadora ou libertária nesses aspectos. O que não é uma condição determinante, pois como vimos, cursinhos populares podem ser mais conteudistas e priorizar também a cultura da avaliação, o que consiste em uma educação bancária pouco comprometida com a educação para as relações étnico-raciais de maneira positiva ou humanizada.

Nesse sentido, como uma de suas experiências mais marcantes, o professor comenta no cursinho popular a prática da caminhada dos privilégios:

Mas como eu disse, eu aprendi muito no cursinho. São vários momentos. Nas aulas ordinárias, no dia-a-dia, o cara saía da aula pensando alguma coisa. Tu ia para dar aula, às vezes, tu saía pensando, tu aprendia junto, isso era muito legal. Teve um episódio, tinha professor que ele trouxe uma dinâmica para o cursinho chamada caminhada dos privilégios. Tu conhece? Daí na caminhada dos privilégios, naquele momento lá era *show* de bola. A gente alinhava os estudantes na frente da catedral, eles fizeram muitas vezes na frente da catedral. A primeira que eu fui, foi na frente da catedral. Mas daí, às vezes, a catedral era disputada por outras pessoas que estavam circulando no centro. Em determinado momento a gente começou a usar a escadaria do Rosário, até tenho umas fotos muito legais lá. Na escadaria de uma dessas duas igrejas, a gente alinhava os estudantes, tinha um roteiro de perguntas. Se você nunca se sentiu mal ou discriminado por andar com a pessoa que você gosta, de um passo e um passo à frente. Se você já viajou com sua família dê um passo à frente. Enfim, eles faziam questões se já sofreu racismo, por exemplo, se a sua cor de pele já te deixou preocupado em algum lugar. E daí no fim a gente tinha uma gama de estudantes espalhados. Alguns ficaram nos últimos lugares e outros ficaram à frente. Então, os que estavam na frente eram homens brancos, eram pessoas que estudaram em escola particular e quem estava atrás eram indígenas, eram pessoas negras, eram pessoas maioria das vezes pobres, trabalhadores né. No final daquele momento a gente fazia uma conversa com aqueles estudantes. Cada um levantava a mão. Isso era muito legal no cursinho, eu aprendi muito lá também, respeitar a vez de os outros falarem. Eu lembro que antes da faculdade, às vezes, eu queria falar alguma coisa, falava por cima

do colega. Mas lá a gente tinha muito respeito de levantar a mão, cada um falar, e daí os estudantes falavam assim, era muito bonito. Esse daí foi um dos momentos que mais me marcou no cursinho, a caminhada dos privilégios. Posso dizer que sim (Entrevistado 1- Pop./Prv.).

Nesta narrativa percebemos como a caminhada dos privilégios é utilizada enquanto estratégia para contextualizar as posições de classe, de gênero, de orientação sexual e condição étnico-racial, além de demonstrar como esses marcadores sociais são desigualmente representados. Portanto, não se trata apenas de estudos pautados apenas questão das identidades, mas como as desigualdades se apresentam em diferentes situações nas relações de poder.<sup>95</sup> Assim, os professores estabelecem momentos oportunos para a tomada de consciência crítica junto dos estudantes, podendo visualizar sua posição social e, ao mesmo tempo, aprendendo a respeitar o momento e o tempo de fala do outro. Como nos conta o professor História, algumas aprendizagens que aconteceram em seu fazer-se pedagógico nos cursinhos são mobilizadas no cotidiano, como respeitar o momento de fala de outra pessoa, enquanto outras estão associadas à produção de conhecimento histórico, como na atualização do vocabulário do conceito escravizados.

Para construir uma educação das relações étnico raciais coniventes com os princípios as leis 10.639 e 11.645, segundo Petronilha Gonçalves e Silva (2005), além de trabalhar o teor das relações entre brancos e não brancos no Brasil e a construção de identidades africanas, é preciso reconhecer diferentes formas de vida, de mundo, de trabalho, de luta e de convivência e situar tais produções na construção da nação brasileira.<sup>96</sup> Significa para o ensino de História não apenas estudar conteúdos referentes aos povos negros e indígenas, mas também revisar as formas de se pensar e produzir conhecimentos histórico educacionais. Assim, podemos observar ao longo da pesquisa que os pré-vestibulares populares tem sido espaços relacionados à promoção da educação das relações étnico raciais nestes termos. De acordo com a literatura, por preferirem um público historicamente excluído do ensino superior, em sua maioria, os pré-vestibulares populares trabalham com prioridade no atendimento de pessoas periféricas, que tem na população negra, um dos seus grupos, assim como trabalhadores de diferentes idades,

---

<sup>95</sup> Como exemplo, trazemos as distinções entre racismo interpessoal, que ocorrem no campo das relações pessoais, institucional, que se dá no nível organizações e instituições, como apontam os estudos de Cida Bento, e estrutural como descrito por Silvio Almeida (2018).

<sup>96</sup> Petronilha Gonçalves e Silva é professora emérita da UFSCar, do Departamento de Teorias e Práticas Pedagógicas do Centro de Educação e Ciências Humanas.

peças LGBTQIA+, refugiados e outros. Por esse motivo, os cursinhos populares são espaços possíveis para um ensino aprendizagem antirracista, e apresentam maior liberdade para abordar essa perspectiva quando comparados aos cursinhos privados.<sup>97</sup>

Este foi o foco do trabalho realizado por Carolina de Freitas Corrêa Siqueira e Eduardo Cristiano Hass da Silva (2021) no contexto do pré-vestibular do Centro de Estudantes Universitários de Engenharia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (CEUE-UFRGS), da cidade de Porto Alegre. O cursinho se apresenta como espaço educacional pautado por ideias pedagógicas contra-hegemônicas que atua na promoção de políticas inclusivas e afirmativas. Já o estudo se desdobrou a partir de fontes documentais dos conteúdos programáticos originados de um conjunto de palestras associados ao componente de História.<sup>98</sup> Os autores identificaram de vários ângulos a abordagem da educação para as relações étnico-raciais (ERER) ao longo do ciclo, desde temas centrais de palestras a abordagens tangenciadas pela discussão da desigualdade, do racismo entre outros temas da formação do Brasil contemporâneo.

O texto argumenta em torno das narrativas identitárias e do uso estratégico do conceito diferença como pontos centrais para entender a promoção da ERER no contexto do cursinho popular. Mostra que por meio do ciclo de palestras, os estudantes do cursinho tiveram contato com as leituras de Djamila Ribeiro (2017) e Gayatri Spivak (2010), no intuito duplo de discutir tanto leituras de intelectuais que são referência para a filosofia e as ciências humanas, como também oferecer ferramentas teóricas para refletirem sobre a representatividade na luta antirracista.<sup>99</sup> Adiante, as discussões mediadas pelo ciclo foram retomadas na sua relação com as avaliações, sendo respondidas questões de edições anteriores do ENEM e de exames

---

<sup>97</sup> Nem toda ERER se configura como antirracista. Para se constituir como prática antirracista, Verrangia (2009, p. 13) enfatiza a identificação dos seguintes aspectos: o reconhecimento da ideologia e ação racista suas diferentes dimensões, o engajamento do sistema educacional em identificar sua prática de exclusão e agir em favor de produzir mudanças nas relações interpessoais e econômicas.

<sup>98</sup> Trata-se do Ciclo de Palestras: Temáticas em História do CEUE Pré-Vestibular para discussão de temas transversais do Brasil contemporâneo, em que são convidados palestrantes de diferentes universidades de forma voluntária para abordar o tema escolhido pelos estudantes. A estrutura de disciplinas do cursinho é aquelas cobradas pelo vestibular pelo ENEM: “Biologia, Espanhol, Física, Geografia, História do Brasil, História Geral, Inglês, Literatura, Matemática, Português, Química e Redação” (Siqueira; Silva, 2021, p. 13).

<sup>99</sup> Djamila Ribeiro, filósofa brasileira, escritora e acadêmica, é autora da obra premiada *O que é lugar de fala?* (2017), que diz respeito ao lugar social relegado às mulheres negras na sociedade, compreendendo a fala enquanto sinônimo de existência. Uma de suas referências para a escrita do trabalho é Gayatri Chakravorty Spivak, professora indiana da área de Estudos Literários. Reconhecida pela obra *Pode o subalterno falar?*, originalmente publicada em 1985, a pesquisa trata dos silenciamentos sofridos por povos colonizados, tornando-se reconhecida no grupo de intelectuais pós-coloniais.

vestibulares da UFRGS associadas à EREER. Aqui observamos como os cursinhos se configuram como espaços de produção de conhecimentos históricos de uma maneira peculiar por estarem numa posição de “entrechoque” da educação básica com o ensino superior, mas dialogando também com o universo escolar, atravessados ainda pela cultura da avaliação (Nascimento, 2003).

Siqueira e Silva (2021) defendem que além para um compromisso social de preparação desses estudantes para o exame de vestibular, enquanto espaço educativo não escolar, o cursinho CEUE-UFRGS se constrói como importante articulador para pensar questões histórico educativas na produção de conhecimentos orientados para a luta antirracista. Reconhecem que o cursinho não opera como uma solução para exclusão social dos diferentes grupos no ensino superior e em outros espaços, mas apresenta impacto significativo na contribuição identitária das populações negras e no combate ao preconceito e à discriminação.

De maneira semelhante, durante as entrevistas, o segundo professor detalhou algumas de suas estratégias para abordar a EREER de uma perspectiva não eurocentrada e vinculada aos estudos sobre culturais do país:

Porque eu não dava aula, um exemplo, eu tinha que trabalhar sobre a escravidão no século XIX. Show. Eu podia dar uma aula só falando sobre as leis né, que é tu espera de um cursinho. Vou lá, vou dar uma aula falando a escravidão foi isso, as características da escravidão foram aquilo, as leis da abolição foram isso. Em 1888, Lei Áurea. Então tipo, eu levei um ponto de umbanda para sala de aula. Foi polêmico. Eu avisei a coordenadora do cursinho, eu falei logo no começo, eu “Olha, de repente vai vir um abaixo assinado aí semana que vem, mas eu vou levar um ponto de umbanda, tudo bem?”. “Claro”. Porque como era um cursinho comunitário, as coordenadoras, e aí não é só por ser um cursinho comunitário. É um cursinho comunitário que se pensa enquanto cursinho comunitário. Então, quanto mais humano for o ensino do cursinho, melhor. E eu levei, sabe, fui lá com o ponto que eu uso até hoje nas aulas de História do Brasil que falam de escravidão, é o ponto de umbanda da Maria Conga, que fala sobre Maria Conga. Então a partir dali, eu converso com eles desde a questão da ancestralidade, até o próprio processo do porque ela se chamava Maria Conga, para eles pensarem um pouco sobre essa questão que vem do Congo, tudo isso. E tem aluno umbandista em sala de aula, que se identificou naquele momento [...] E isso começou a me fazer criar uma aproximação muito grande com os alunos a ponto deles conversarem a comigo sobre outras coisas (Entrevistado 2 - Pop.).

O professor utiliza como material didático um elemento que corresponde à experiência dos estudantes, gerando aproximação entre o conteúdo estudado e o tempo presente. Além disso, trabalha o tema da escravidão para além da perspectiva econômica, trazendo para o âmbito da história outras formas de pensar e de produzir conhecimentos interligadas pela

religião. Ao mesmo tempo, ele se coloca como receoso dos impactos que a prática pode causar em parte dos estudantes e comenta da importância de se ter uma coordenação que colabora com liberdade de escolhas e com autonomia docente em sala de aula. Em outro trecho da entrevista, comenta o quanto a liberdade para lecionar como um dos elementos que mais lhe causava afinidade com os cursinhos comunitários ou populares:

Essa liberdade, essa possibilidade, inclusive de fazer uma saída de campo que eu não preciso mais nem pedir autorização para a coordenação do cursinho. Que numa escola a gente sabe que existiria toda uma estrutura, ia precisar de autorização dos pais, iria precisar ônibus, iria ser um caos. A liberdade que eu tenho, talvez tenha sido o que fez o cursinho ser a experiência mais importante para mim. E foi o motivo pelo qual eu acabei ajudando a formar um cursinho e sair do cursinho que eu ajudei a fundar. Porque eu notei que eles estavam cortando a minha liberdade (Entrevistado 2 - Pop.).

De maneira semelhante, a liberdade e o espaço para lecionar aparecem na narrativa do sexto professor, cuja experiência ocorre em cursinhos privados. Ele destaca que estes elementos variam conforme a experiência dos sujeitos envolvidos e a história das instituições. Desta forma, podemos afirmar que existe uma formação que ocorre na continuidade das práticas pedagógicas que os professores adotam no contexto dos cursinhos: “Entendo que, além de formar professores, é pertinente pensar que existe um fazer-se professor, em que estes são sujeitos de suas ações e não estão à mercê de determinações externas.” (Paim, 2006, p. 8). Dito de outra forma, os sujeitos formam os cursinhos e são formados por esses espaços:

Mas o que me chama atenção é que a história das instituições estava muito marcada não pela postura dos donos, mas sim pelo conjunto das contribuições dos docentes, certo. Então, quando eu falo para você que o cursinho X ou o cursinho Y dava mais espaço para mim, não foi uma conquista minha.... Apenas, minha né. Pode ser que seja também minha. Mas é uma conquista que foi uma conquista do espaço, uma conquista de trabalho que foi construída por outros professores e outras professoras. Mais professores do que professoras, porque Ensino Médio, anos finais e ensino pré-vestibular, a questão de gênero é muito marcada. Tem mais homem do que mulher, certo. Os gays não se apresentavam em algumas escolas, em outras tudo bem. Agora, nas cidades conservadoras eu via o pessoal mais retraído. Enfim, mas eu não estou querendo falar para você da questão de gênero. Eu estou querendo mais é falar para você que a possibilidade de atuação mais autônoma em uma instituição e menos em outra tinha a ver também com o grupo que já tinha trabalhado ou que estava trabalhando naquela instituição. E isso para mim hoje, hoje eu estou dizendo 2022/2021, até um pouquinho antes da pandemia, eu tenho muitos colegas e dessa época, amigos e colegas, que eu tenho conversado mesmo quando eu fui para a universidade. Especialmente depois que eu entrei na universidade, eu encontrava muito mais o pessoal aqui, né. E aí ele estava falando para mim de condições muito diferentes, nas quais essa situação, essas conquistas estavam se perdendo (Entrevistado 6 - Prv.).

Tanto o segundo quanto o sexto professor de cursinho popular e privado, respectivamente, concordam com a perspectiva de que as possibilidades de atuação mais ou menos autônomas nos cursinhos dependem do grupo de sujeitos que o formam e já o formaram. Esse grau de autonomia interfere diretamente no processo do fazer-se professor de História, assim como a troca de experiências com outros professores (Paim, 2005).

Enquanto nos cursinhos populares observamos a presença um perfil de professores diversificado, em gênero e idade, o professor de cursinho privado nos fala de um perfil marcado na questão de gênero, constituído em maior parte por professores homens. Nesta tese, de forma específica, os entrevistados são homens brancos com formação em nível de pós-graduação. Assim, observamos que no contexto dos cursinhos populares, devido suas orientações, em maioria, contra hegemônicas, existe uma margem maior de autonomia do professor no que se refere a ministrar conteúdos do ensino de História como as relações étnico-raciais em sala de aula. Vale lembrar que essa não é uma condição predeterminada, mas que pode ser observada nos exemplos trazidos pelo segundo professor entrevistado, na atividade sobre o ponto de umbanda, e na memória do sexto professor entrevistado, que vivenciou cenas de racismo em sala de aula durante o estudo do tema escravidão.

Uma vez que a aprendizagem do fazer-se professor ocorre na relação com os colegas de formação e de trabalho, os professores destacaram seu contato com os colegas da seguinte maneira:

Eu gostava muito de conversar né, principalmente, nas horas vagas com alguns colegas estavam mais abertos, eu queria ouvir as histórias deles. Eu queria ouvir, eu queria ouvir o que eles falavam das salas de aula, eu queria ouvir as concepções de ensino deles. Eu queria mais ouvir, não queria discutir. Com o tempo comecei a discutir, falei “Olha, mas eu não penso assim, eu penso assando”, “Eu penso assim”, e a gente foi trocando. Mas no começo eu adorava ouvir, porque eu achava que eu ouvindo e eu percebendo as posturas, eu ia aprender bastante; E eu aprendi bastante com isso [...]. Continuei gostando de ouvir e gosto até hoje, porque eu vejo o pessoal mais velho ou o pessoal mais novo trazendo outras ideias, eu quero incorporar, quero ver se são pertinentes ou não para mim ir para o trabalho. Mas eu acho que todas as condições de trabalho que eu tive, elas foram condições construídas não pela minha genialidade ou pela minha capacidade de ensino, de diálogo, não. Foi nesses espaços e com essas pessoas que me ajudaram a pensar quem eu sou como professor ou quem eu poderia ser como professor, sabe (Entrevistado 6 - Prv.).

Aqui o professor nos fala de condições de trabalho historicamente construídas a partir das experiências dos sujeitos nos espaços educacionais, em especial, a partir do compartilhamento de experiências docentes. Essa perspectiva vai ao encontro do estudo de

Marília Marques Mira (*et al.* 2017) a respeito da formação docente e os conceitos de E. P. Thompson, na qual se entende a docência uma construção dialética com fundamentação nas experiências vividas das trajetórias escolares e profissionais, em confronto com as realidades encontradas nos espaços educativos. Para os autores, um estudo fundamentado em Thompson dedicado a refletir a formação de professores, deve explorar as noções de experiência, cultura e de classe social relacionando com a temática em questão. Aqui temos as experiências de professores de cursinho populares e privados, espaços marcados por diferenças entre classe, pertencimento racial e identidades de gênero, atravessados pela cultura da avaliação. Vimos também estratégias que os professores utilizam para se contrapor a hegemonia da cultura da avaliação, oscilando entre uma educação de preparação para os exames e ou para a orientação para o pensamento crítico. Tendo em vista essas características, podemos afirmar que os cursinhos são espaços que marcam de forma específica o fazer-se professor de História. De acordo com o professor, “foi nesses espaços e com essas pessoas que me ajudaram a pensar quem eu sou como professor ou quem eu poderia ser como professor” (Entrevistado 6 - Prv.). Adiante, ele acrescenta:

Acho que é importante quando eu falo que eu tive bons espaços, inclusive nos pré-vestibular de trabalho, esses bons espaços foram construídos coletivamente. E eu tenho notado dos discursos dos colegas nos últimos anos né, que eu já não estava mais educação básica ou nos pré-vestibulares desde meados de 2010, desde o segundo semestre de 2010, é que piorou muito a possibilidade dos professores construírem outras visões de ensino, que não aquilo que eu estava chamando de tradicional para você (Entrevistado 6 - Prv.).

Outra vez, ele traz o compartilhamento de experiências como estratégia coletiva para construir espaços de autonomia e de liberdade no ensino, embora admita alguns desafios do contexto que tensionam para o cumprimento de um currículo tradicional do ensino de História, em especial, após 2010. A respeito do estilo tradicional das aulas de cursinho privado, um dos professores entrevistados compartilhou suas impressões na condição estudante:

E isso foi uma grande mudança no ensino médio, porque com esse estilo de cursinho, esse estereótipo, aliás de cursinho, eu de certa maneira, eu prestava mais atenção nas aulas seja pela piada dos professores, pela maneira como eles trabalhavam na sala de aula, como traziam o conteúdo, mas comigo aquilo funcionava. Tanto é que raramente eu peguei recuperação no ensino médio, por exemplo. Então, isso de um certo ânimo, nesse sentido né (Entrevistado 4 - Pop.).

Em outra passagem do capítulo, falamos sobre o perfil do professor de cursinho que se interrelaciona com a aula tradicional do pré-vestibular. Fazem parte desse universo, piadas

que um dos professores entrevistados classifica como “sexista e canalhas”, mas que tem como função “captar a atenção dos estudantes”. Essa cultura afasta os cursinhos pré-vestibulares privados de uma educação libertária ou emancipadora, evidenciando aqui uma das barreiras para uma educação crítica. Na conversa, ele narra a partir desta prática como aconteceu sua entrada no ramo dos cursinhos pré-vestibulares:

Mas veja bem, eu me formei em (*Ciências*) Sociais e fui dar aula em cursinho de História. [...] Então assim, primeiro eu me formei na faculdade e fui dar aula em faculdade. Um dos meus alunos na faculdade, em um tempo daquelas piadas que o professor de cursinho faz, que são sexistas, canalhas e filhas da puta, mas que mantém as pessoas acordadas, que é uma óbvia necessidade.. [...] Terminando a aula, o cara chegou assim “Eu sou o pai, são meus filhos, e eu sou de uma escola. Você não quer dar aula lá para mim?”. Eu falei, eu vou, tenho horário. Eu falei, ah eu vou, tenho horário. E eu fui dar aula na escola do [sic] com aula de cursinho. Comecei, tinha acabado de... ainda não tinha terminado o mestrado, faltava um ou dois anos para terminar o mestrado, já tinha acabado na faculdade, e de uma escola conhece outra, que indicam você em outra e isso desdobrou-se [...] [Gargalhadas] Para você ter ideia houve um ano em que eu dava aula em sete escolas. Inclusive, o sindicato tinha feito um acordo com as escolas que um dos benefícios era uma cesta básica e eu recebia uma cesta básica de cada escola, que eles tinham que me dar, não davam em dinheiro. E eu distribuía para as pessoas de baixa renda que eu conhecia, a faxineira levava duas, a irmã de não sei quem vinha buscar mais uma, e eu ficava distribuindo as cestas básicas. Mas também é aquela coisa, é um mercado onde você é contratado na base do alguém te indicou e você é demitido sem pensar duas vezes, entendeu. Por exemplo, em duas dessas escolas, eu fiquei vamos dizer assim quinze anos praticamente. Mas em outras eu entrei e saí, entrei e saí, entrei e saí. Eu imagino que, no geral, eu devo ter trabalhado em pela menos umas dez escolas, pelo menos isso, daí para mais (Entrevistado 5 - Prv.).

O professor apresenta um mercado de contratação baseado na indicação e na performance dos educadores, conforme a lógica dos cursinhos e de cada instituição. Também menciona a atuação simultânea em várias escolas, algumas com longa duração, mas a maioria temporárias. Outras informações na coleta das entrevistas também apontam para uma informalidade no modelo de contratação dos professores:

Então o que a gente oferecia era um curso, mas era um curso particular, eles pagavam essa mensalidade para o dono do curso. E o dono do curso se usava de vários alunos da universidade federal. Eu ali dava aula de História, tinha um outro colega que era da Matemática, tinha outro que era da Química. Todos éramos estudantes de graduação dando aulas lá né e o cara não assinava a nossa carteira. (Entrevistado 3 – Prv.).

Para além da declaração de um dos professores que afirmou receber um salário “diferenciado”, precisamos considerar variações entre empresas maiores e menores que oferecem preparatório para o vestibular. Sendo assim, considerando que estes professores

podem ter uma grande quantidade de estudantes e percorrer diferentes escolas, cabe investigar a relação professor-aluno que se estabelecem nesse modelo escolar como a perspectiva Tondin (*et al.* 2017, p. 96):

é necessário promover cada vez mais estudos em diferentes contextos educativos a fim de conhecer e problematizar as práticas pedagógicas engendradas nos cotidianos institucionais. Nesse sentido, é campo fecundo de discussão explorar como estão sendo constituídas as relações entre docentes e discentes nos cursinhos, buscando compreender quais os efeitos das práticas pedagógicas adotadas pelos professores na formação dos alunos.<sup>100</sup>

De outro lado, nos cursinhos populares vemos a predominância de regimes voluntários de trabalho:

E agora falando não só de mim, mas porque desde que esse cursinho existe, a forma de trabalho é voluntária. Então, são pessoas que já tem experiência em sala de aula ou pessoas que não tem experiência em sala de aula. Geralmente, são professores que estão na graduação ou já passaram pela graduação, não necessariamente, já deram aula, já tem uma experiência ou não, e assim que eles vão trabalhando. Então, a coordenadora sempre conta que tem gente que se apaixonou pela educação dando aula no cursinho e não largou mais. E teve gente que foi, fez as suas aulas, cumpriu ali com seu compromisso né e falou muito obrigado, foi uma experiência bacana, mas não é para mim, entendeu, e seguia a sua vida. Mas a própria questão do voluntariado em si, já muda muita coisa, porque você se dispor a participar de uma coisa de graça, você não recebe nada por isso, só para contribuir com a formação dos outros, tem um que político nesse sentido também. Político não no sentido político partidário, mas enfim no melhor sentido de político mesmo né. E isso realmente mexe com as pessoas, com as experiências delas de estarem lá e se dispor, como eu falei, é um compromisso (Entrevistado 4 - Pop.).

O quarto professor nos fala de um compromisso político e formativo que se apresenta de forma mais consistente nos cursinhos pré-vestibulares populares. Também apresenta situações em que a experiência dos cursinhos modificou de tal forma a relação do ensino, que influenciou na escolha da docência como aposta profissional. Essa experiência decisiva dos cursinhos, por exemplo, pode ser identificada na trajetória de Atila Imarino, biólogo e pesquisador brasileiro que se destacou na divulgação científica durante a pandemia da Covid-19. Segundo ele, desde cedo na graduação, a experiência de docência em um cursinho popular oferecido pela prefeitura de Jandira (SP), fortaleceu a sua responsabilidade acerca da

---

<sup>100</sup> Também registramos ao longo das narrativas, o envolvimento de professores e alunas que marcam as relações fora da sala de aula: “Então assim, na minha época, é lógico que o professor que saia com alunas, eventualmente não acontecia nada, por exemplo. Haviam vários casos de professores que namoraram muitas alunas. Mas, por exemplo, assim como meus avós se casaram muito cedo e isso não era visto como uma violência ou como um abuso. Enfim, são arranjos sociais (Entrevistado 5 - Prv.).

divulgação científica, uma vez que percebia que os conhecimentos adquiridos a partir de sua entrada na universidade pública não chegavam até esses estudantes.<sup>101</sup> Inclusive, comenta que muitos desses estudantes desconheciam a existência de universidades públicas e gratuitas, como também não tinham informações sobre os vestibulares e meios de ingressar no ensino superior.

Apontando como o cursinho foi fundamental no seu fazer-se da docência, outro professor definiu da seguinte maneira a sua trajetória profissional:

E eu, eu vou dizer assim, basicamente eu aprendi a dar aula com aqueles caras. Desde o começo, na primeira aula com aqueles caras. Porque chegou um ponto ali, não demorou muito, para eu começar a dar aulas no estado e no projeto ao mesmo tempo. Só que no cursinho, eu tinha possibilidade de ver os caras dando aula e, às vezes, a gente dava até a aula em dupla. Isso é muito legal. O professor mais velho e a gente lá na frente, fazia um bate bola assim com a turma. Eu aprendi muito, muito, muito naquele ano. Porque foi um ano assim totalmente de prática e por isso nos anos que eu dei aula no cursinho, eu fiquei no cursinho uns três anos, mais ou menos (Entrevistado 1 - Pop./Prv).

Este professor é o mesmo que nos conta sobre como aprendeu sobre a mudança no vocabulário “escravizados”. Neste aspecto, temos uma das observações feitas por Zeichner (1993) a respeito da formação de professores e seu caráter prático refletivo, que indicam que os professores desempenham um papel fundamental nas definições de reformas educativas e na produção de conhecimento sobre o ensino, com base na reflexão de sua própria experiência. Assim, a docência se desenvolve como um fazer-se contínuo e relacional (Paim, 2005).

E eles também sempre davam dicas, sabe. A gente aprendia juntos ali. Quer dizer, eu aprendia mais do que eles, os novos aprendiam mais dos os que já estavam lá, porque a gente ia perguntando “como é que funciona”, “como funciona isso”, “como eu posso abordar tal tema?”, “eu estou falando certo ou alguma bobagem?”. Então assim eu digo que aprendi muito no cursinho, justamente por causa dessas trocas que a gente tinha com os outros professores mais velhos (Entrevistado 1 - Pop./Prv).

A tese de Renata Augusta dos Santos Magalhães (2019), intitulada A quem cabe formar o professor de História, observou a projeção de estudos sobre formação inicial e continuada de professores, com foco em como os docentes mobilizam saberes nas dinâmicas estabelecidas entre teoria e prática, História e ensino. A leitura bibliográfica e o trabalho com entrevistas levaram a consideração de que esses profissionais se constituem a partir de saberes plurais, advindos da formação inicial de historiador, com contribuições das leituras

---

<sup>101</sup> Lili Entrevista Atila Iamarino. Canal Lili Schwarcz, 16 ago. 2021. Acesso em: [https://www.youtube.com/watch?v=VO3UI9\\_iLRk](https://www.youtube.com/watch?v=VO3UI9_iLRk). Acesso em: 13 jul. 2023.

historiográficas e das experiências de pesquisa, além do contato com a socialização profissional, influenciado por das histórias de vida e vivências escolares.<sup>102</sup> Na narrativa, o professor enfatiza a troca com professores e professoras mais experientes no cursinho como fundamental para o seu fazer-se no início de carreira. Como observa Paim (2000), essas trocas docentes nem sempre são positivas e podem resultar em conflitos ou dificuldades em trabalhar em conjunto.<sup>103</sup> Além da troca com os professores, perguntamos também sobre como aconteciam a troca com os estudantes no cursinho popular:

A troca com os estudantes eram frequentes. Quando eles tinham dúvida, eles vinham e falavam com a gente, não tinha problema. Nas aulas a gente sempre deixava o clima mais confortável possível para eles participarem, era o nosso objetivo. O nosso objetivo não era dar uma aula expositiva, nosso objetivo era dar uma aula dialogada, eu pelo menos posso falar isso por mim. Mas eu vejo que os outros também faziam isso. A gente fazia um intervalo, um lanchinho, para o pessoal ir no banheiro, aquele momento também tinha muita troca com os alunos. Os alunos, eles vinham, às vezes, traziam as angústias deles, traziam dúvidas sabe, que a gente tentar fazer uma troca ali. A gente tinha comunidade sociais nas redes sociais, às vezes, a gente postava materiais lá. Então assim, era uma relação bem aberta com os estudantes. O cursinho sempre teve essa característica coletiva, pelo menos todo mundo se ajudava assim. Por exemplo, a gente dava aula à noite no Instituto. Na época que eu entrei, eles já tinham conseguido as salas fixas no Instituto ali no centro. Mas antes o cursinho circulou por outros colégios da capital até conseguir ali ficar esse tempo mais prolongado usando as salas do Instituto, e era à noite. Sobre esse senso de coletividade, por exemplo, os estudantes eles tinham que ir até o terminal depois da aula, o que era tarde, depois das dez, para pegar o ônibus. Eles sempre iam em grupos sabe. Às vezes, nós íamos, professores, para o terminal com eles em grupos. Era tudo bem coletivo assim. Eles estudavam coletivamente. A gente sempre enfatizava isso de não se olharem como concorrentes, mas como... camarada é a primeira palavra que me vem na cabeça, mas não sei bem, mas tinha essa camaradagem de um ajudar o outro, de cooperação, é de cooperação (Entrevistado 1 - Pop./Prv.).

Em distinção ao quadro de cooperatividade desenhado pelo professor, nas escolas orientadas para os pré-vestibulares e em cursinhos privados de maior estrutura pode-se afirmar que predomina uma atitude de competitividade entre corpo discente estimulado pela própria cultura da instituição. Algumas dessas práticas como ranquear e expor a nota das avaliações em murais, simulam a publicação do resultado final do Enem do exame de vestibular, e estão

---

<sup>102</sup> O recorte da pesquisa envolveu percursos formativos, currículos e entrevistas com os coordenadores e professores cursos de História UNIRIO (Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro), UFRJ (Universidade Federal do Rio de Janeiro) e UERJ-FFP (Universidade do Estado do Rio de Janeiro-Faculdade de Formação de Professores).

<sup>103</sup> Entre alguns elementos constitutivos do fazer-se professor, Paim (2000, p. 135) evidencia a ocorrência de disputas por espaços, tempos, saberes e atenções.

interrelacionadas com ações que visam tornar mais eficientes a atuação dessas instituições no mercado educacional (Santana, 2018).

Na contramão desta proposta educativa, os cursinhos populares atribuem outros sentidos para a preparação aos exames e, por isso, acrescentam objetivos de formação para a consciência crítica (Lima, 2019). Nas palavras do professor:

No cursinho [popular] era bem assim que a gente ensinava, sabe. A gente dizia para eles “Vocês não precisam depender de nós, professores. Façam um grupo de estudos entre vocês. Cooperem. Todo mundo tem esse objetivo de passar, não tem porque não se ajudar.” Então, essa era sempre uma preocupação de estimular esse senso de coletividade, não só como estudantes, mas também como classe trabalhadora, como grupos marginalizados, enfim (Entrevistado 1 - Pop./Prv).

A coletividade e a conscientização aparecem como a tônica de uma educação voltada para a autonomia nos estudos. O direcionamento de uma educação para a conscientização também incide em uma seleção de conteúdos condizentes com o público-alvo da organização. Nesse aspecto, refletir sobre os sentidos atribuídos à educação nos cursinhos populares foi tema da pesquisa de Nascimento (2003, p. 31), que parte da compressão da existência desses cursos como “desdobramentos, no campo educacional, da luta social pelo acesso universal ao ensino superior público e gratuito”.<sup>104</sup> Segundo um ensaio publicado em 2002 que utiliza como fonte, atuando à margem do sistema de educação formal, os cursinhos nascem com um desafio, o “[...] de questionar e enfrentar a própria natureza do exame. Essa percepção da necessidade de ir muito além das aulas convencionais vem da própria realidade e frustrações que os professores e alunos enfrentam” (Biondi, 2002 apud Nascimento, 2003).<sup>105</sup> Tendo em vista que Os cursinhos populares não resolvem o problema da exclusão, pela universidade pública, dos mais necessitados conforme o intitulado pelo ensaio fonte, vale-se perguntar, assim como o fez Dulce Whitaker (2010) por que, então, vale a pena exercer a docência e lutar pela manutenção dos cursinhos?

Há uma literatura dedicada a pensar como essas experiências proporcionaram mudanças significativas nos processos formativos de professores, professoras e estudantes, de

---

<sup>104</sup> Antonio Luiz do Nascimento é professor Assistente pelo Departamento de Teoria e Fundamentos da Educação do Instituto de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Sua pesquisa de doutoramento *Cursinhos Militantes e a Democratização do Acesso ao Ensino Superior* teve início em 2002 e foi interrompida em 2007.

<sup>105</sup> Não tivemos acesso ao ensaio. BIONDI, Antonio et al. Os cursinhos populares não resolvem o problema da exclusão, pela universidade pública, dos mais necessitados. **Caros Amigos**, São Paulo, out. 2002.

diferentes formas (Silva, 2008; Moraes; Oliveira, 2006; Bonfim, 2003). Há os pré-vestibulares associados à educação do campo, reforma agrária e estudos de Paulo Freire (Whitaker; Onofrei, 2006; Whitaker; Paiva; Onofrei, 2008), os cursinhos dedicados a pensar a consciência negra ou a educação antirracistas (Siqueira; Silva, 2021; Brito, 2015; Vitorino, 2009), orientados para a classe trabalhadora (Thum, 2000), como também aqueles vinculados a organizações político partidárias (Lima, 2019). Nesse sentido, Dulce Whitaker (2010, p. 294) chama a atenção para o fato de “O que se deve observar é que a criação e expansão de cursinhos populares se insere num quadro geral de políticas públicas, ações afirmativas, luta contra desigualdades e preconceitos, quadro esse no qual se destaca a luta contra o racismo.”

A autora insere neste quadro uma “ânsia por justiça social” que acompanha a contra ideologia na luta pela ampliação das políticas públicas por demandas sociais democratizantes (Whitaker, 2010, p. 295). Nas palavras de um dos professores participantes desta pesquisa:

Não só o que é básico, mas tem coisas desde que a gente está vivendo nesse surto desde 2013 pra cá, 2016, que tem coisas que a gente precisa conseguir reafirmar a História enquanto ciência. Por isso que eu faço a discussão, por exemplo, com os alunos sobre a diferença entre “golpe” e “revolução” ou da diferença entre “ditadura” e “revolução”. Mas não só do ponto de vista político. Eu passo boa parte de uma aula tentando motivar eles a entender. Mas eu não dou a resposta. “Gente, qual que é...?” e, às vezes, tem alunos que são muito rápidos e tem alunos que demoram, “Qual que é a diferença de eu falar para vocês “escravo” ou “africano escravizado”? Tem diferença para vocês? O que que vocês acham de eu só falar depois dessa aula só “escravizados”? Vocês acham que vai ter alguma diferença?”. Ir estimulando para que eles irem percebendo, porque eu acho que a gente precisa trazer essa discussão da universidade para escola, a gente não pode continuar reproduzindo as mesmas coisas que a gente espera que a escola não reproduza (Entrevistado 2 – Pop).

As mudanças na produção de conhecimentos aparecem como responsabilidade do educador que assume um posicionamento diferente daquele que recebeu na escola a partir do aprendizado na universidade.<sup>106</sup> A tônica da responsabilização é uma das perspectivas abordadas por Diogo Justino (2020), com fundamentação em Walter Benjamin, ao estudar as injustiças históricas e as políticas de memória.<sup>107</sup> Trata-se de uma dimensão de responsabilidade

---

<sup>106</sup> Nota-se que este mesmo professor traz para o ensino de História nos cursinhos preocupações como suprir demandas deixadas pela educação básica, no que que tange à preparação para o vestibular, além de acrescentar preocupações mais próximas do conhecimento histórico acadêmico, como análise de fontes. Resultando, portanto, em um conhecimento que se constrói na intersecção desses universos, isto é no “entrechoque” da educação básica com o ensino superior, atravessados pela cultura da avaliação e dos exames (Candau, 2020; Nascimento, 2003).

<sup>107</sup> Diogo Justino é Mestre e Doutor em Teoria e Filosofia do Direito (UERJ). O artigo reflete sobre uma responsabilidade que excede a dimensão individual-liberal-jurídica, tornando-se uma responsabilidade coletiva e histórica. O trabalho se desenvolve no escopo da teoria da justiça e não discute historiografia ou ensino de História.

coletiva perante a construção da narrativa histórica que exigem tomadas de posição no presente, como o faz este professor ao optar pelas palavras “escravizados” e “golpe”. Também Justino (2020, p. 66), com fundamentação em Reyes Mate, afirma que essas responsabilidades devem ser colocadas dentro de uma noção de disputa política da memória, em que “A memória consistiria em fazer visível o invisível, o ponto de vista do oprimido;”. Desta forma, podemos observar uma relação imbricada entre justiça e consciência histórica, com as temáticas que anteriormente denominamos como compromissos éticos do ensino de História. Em seguida, continuou o professor:

Um exemplo, vou dar dois exemplos. Para algumas pessoas mostrar um depoimento de um torturador da ditadura civil militar no Brasil, reconhecendo que torturou pessoas, como é o depoimento do Paulo Magalhães na Comissão da Verdade, não é ético, por que? Porque por um lado, algumas pessoas fariam que você está dando palco para essas pessoas e, por outro, você está tocando em um tema muito sensível para a sala de aula. Ao mesmo tempo, nós estamos lidando com um período de negacionismo, num período em que as pessoas estão duvidando, num período em que as pessoas estão pedindo pela volta de uma ditadura no país. Como a gente combate o negacionismo se tu tem esse tipo de perfil de pessoa em uma sala de aula? É assumindo o discurso que ele está cansado de ouvir [estalando os dedos], que vai entrar por um ouvido e sair pelo outros, e tu vai ser taxado de professor militante? É, eu ficar falando horas e horas para ele que a ditadura existiu? Ou é eu provocar um choque? (Entrevistado 2 - Pop.)

No fragmento anterior, o professor nos falava de contexto histórico marcado pelo negacionismo da ciência e da História crescente após 2013. Para confrontar este aspecto, ele aposta na importância das fontes e dos documentos históricos no ensino, como no compartilhamento de um depoimento da Comissão da Verdade, o que para ele pode gerar um conflito ético em sala de aula. Embora não aprofunde em seu trabalho essa diferenciação, Justino (2020, p. 61) aponta para os aspectos do “direito à verdade” (um campo controverso), e do “direito à memória” que despontam dos estudos de teoria da justiça, especialmente, em relação à abertura de documentos referentes ao período civil-militar. No primeiro caso, tem-se como significado o esclarecimento público a respeito da repressão abertura dos arquivos oficiais, enquanto o direito à memória diz respeito à “inserção ou reinserção de alguns discursos no contexto social”.

Circe Bittencourt (2008) diferencia o uso de fontes históricas por historiadores e docentes do ensino de História, descrevendo os cuidados que professores e professoras devem ter no momento de trazê-los para a educação básica, atribuindo sensibilidades ao *registro do passado*. Entre as vantagens do uso de fontes, nos termos da autora, está a possibilidade de “[...]”

facilitar a compreensão do processo de produção do conhecimento histórico pelo entendimento de que os vestígios do passado se encontram em diferentes lugares, fazer parte da memória social e precisam ser preservados como patrimônio da sociedade.” (Bittencourt, 2008, p. 331).

Entre as práticas mencionadas pelos professores entrevistados está a caminhada pelo Centro Histórico da cidade, contemplando diferentes temporalidades que marcam os espaços visitados, no trabalho com a memória local em diálogo com o patrimônio. Vale lembrar que esta atividade é proporcionada pelo mesmo educador que identificou a dificuldade dos estudantes de relacionarem simultaneidades no tempo histórico:

A aula ao ar livre, uma aula que mostrasse para eles, que eles estão pisando... A minha ideia não foi “Vamos falar sobre História de Santa Catarina de uma forma diferente”. Não, vou mostrar para vocês que vocês estão pisando na história. Claro, é a história da capital, mas que vocês estão pisando nessa história. Vocês que estão indo para o Bob’s no Centro, tomar um *milkshake*, vocês que estão andando, não só no meio de lugares do século XIX, mas também do século XX. Coisas que foram construídas ontem e que coisas que tem dois séculos de existência, um século de existência. Então, é muito legal assim. Porque a gente vai andando e eu mando fotos para eles dos mesmos lugares que a gente para no período áureo desses lugares, e eles veem. E a gente vai conversando sobre os espaços, e é uma atividade que assim, o primeiro ano que eu fiz, fomos eu e a professora de História Geral. No segundo ano, fui eu, a professora de História Geral, a professora de Geografia Humana, a professora de Biologia, um monte de professor quis se agregar na dinâmica. Mas por que os alunos xingam tanto, mas acabam gostando? Que é uma loucura, por isso que eu falo que é uma loucura. Porque eu acabo não sabendo como calcular a rota e é o mesmo roteiro desde do primeiro ano. Eu atualizo muita coisa, mas este eu não atualizo. Porque a gente vai do TICEN [Terminal Integrado do Centro], do TICEN a gente passa por vários prédios que tem ali, camelô, Mercado Público, até a Praça XV. Da a Praça XV, eu levo eles até o Museu da Escola [Catarinense] [*sic.*]. Passo ali pelo [museu] Victor Meirelles e tal, e a gente volta para ir para à Praça Getúlio Vargas e para fazer um lanche. Na Praça Getúlio Vargas, eles descem a Rio Branco inteira para ir até o Parque da Luz, para discutir a coisa de cemitério, que existia no Parque da Luz. Tem a Havan, que era o antigo quilombo, para discutir todo esse universo. E depois ainda faço eles descem a Beira-mar para acabar a saída de campo em baixo da ponte [Hercílio Luz], ao lado do Forte [Santana]. Eu acho que dá uns 7 ou 8 km, numa tarde, geralmente é verão, porque eu faço lá para outubro. Mas marca muito eles. (Entrevistado 2 – Pop).

Utilizando o compartilhamento de fotografias do passado, os professores e as professoras do cursinho popular abordam a transformação dos espaços pela modernidade com as diferentes camadas de memórias se manifestam nesses espaços. Neste aspecto, Nara Rúbia de Carvalho Cunha (2016, p. 184) em sua tese de doutoramento problematizou a docência a partir da vida cotidiana dos sujeitos educadores, investigando a produção de conhecimentos históricos mediadas pelas suas memórias e pelas diferentes linguagens que se apresentam nos

espaços urbanos.<sup>108</sup> A autora concebe a cidade com base na leitura benjaminiana, entendendo a disputa pelos espaços de memória nas camadas entrecruzadas de tempo, nas novas e nas antigas edificações, repletas de histórias soterradas pelo tempo acelerado, em que predomina a fragmentação entre presente, passado e futuro. Ao percorrer esses espaços, a experiência de pesquisa explorou sensibilidades junto da memória individual de professores e professoras, produzindo rememorações coletivas que ressignificaram a história da cidade e dos próprios sujeitos ao se inserir na narrativa espaço-temporal.

Já outro professor na produção de conhecimentos históricos aposta no diálogo direto com a universidade e com movimentos sociais feministas para construir conhecimentos histórico educacionais:

Tinha sim, gênero era debatido, a gente apresentava gênero como construção histórica social, diferenciava gênero de sexo, beleza isso tinha. Mas eu acho que dentre essas questões, pelo menos no tempo que eu trabalhei, ela não foi tanto trabalhada quanto questões, por exemplo, trabalhistas, questões de classe e questões de raça. Tinha, tinha várias questões eram faladas, mas tinham poucos professores que sabiam falar sobre isso no começo, das discussões de gênero. Inclusive, teve uma vez que eu levei o pessoal do LEG [Laboratório de Estudos de Gênero – Atual IEG Instituto de Estudos de Gênero] para dar a aula lá, eles foram dar aula de ditadura. Eles foram dar aula de ditadura, mas como eles eram do LEG, eles falaram um pouco de gênero também. E daí foi isso. Dentre essas questões de relações de poder, entre questões de trabalho, classe, raça e gênero, acho que o gênero era o menos trabalhado sim. Mas acho que isso acontecia porque não tinham tantos professores que dominavam essa área (Entrevistado 1 - Pop./Prv.).

Assim, a experiência do professor coincide com as considerações da literatura quando se afirmar que no conteúdo temático de cursinhos pré-vestibulares populares predominam, dentre as pautas ligadas à democracia, aquelas dedicadas a refletir sobre a EREER ou a educação antirracista (Whitaker, 2010). De modo geral, podemos dizer que as diferentes matrizes dos cursinhos populares buscam restituir uma justiça histórica no presente e veem como tarefa do ensino de História demonstrar como essas desigualdades foram constituídas ao longo de processos históricos (Candau, 2008). Nesse sentido, assumem um lugar contra hegemônico na produção de conhecimentos, ainda que tenham que conciliar suas pautas com a cultura da avaliação que permeia o modelo educacional em questão.

Então teve esse apego e os cursinhos comunitários para mim, mais do que dar aula, mais do que ser um cursinho, eles são projetos educacionais, projetos educacionais e

---

<sup>108</sup> A cidade em questão foi Ouro Preto-MG, no período de maio de 2012 a maio de 2013 em parceria com o Museu Casa Guignard e escolas públicas do município (Cunha, 2016).

culturais. Como eu tenho essa matriz muito na cultura, eles são projetos educacionais culturais. Eles são para mim espaços de resistência. Não resistência há alguma coisa específica. Mas resistência de pensar que, talvez, a gente possa viver num mundo melhor (Entrevistado 2 – Pop).

Ao trazer as relações de produção de conhecimentos histórico educacionais nas narrativas de professores de cursinho a partir de suas práticas de ensino, retomamos as considerações do artigo de Moraes e Oliveira (2006), quando afirmam que as experiências docentes nesses espaços ressignificam o exercício da docência com base nas reflexões individuais e coletivas. Embora não sejam abordadas nesta tese, muitas dessas práticas de ensino tiveram que ser repensadas com o período de afastamento social ocasionado pela pandemia da COVID-19. Nesse período, a literatura registra a utilização de recursos como o programa *Google Classroom*<sup>5</sup> e a rede social *Facebook* (Siqueira; Silva, 2021, p. 12).<sup>109</sup>

[...] no remoto, a gente não consegue ir muito além do... sabe? Porque no presencial, eu consigo romper tudo quanto é amarra que eu preciso romper. No remoto, o tempo é diminuto, a aula não rende tanto quanto ela rende no presencial, então tu não consegue ser muito criativo, mudar (Entrevistado 2 - Pop).

Portanto, reiteramos a importância de estudos como que coloquem em evidência essas práticas de ensino, seja do ponto de vista da relação professor-aluno (Tondin *et al.*, 2017), da produção do currículo de História (Lima, 2019), como também da formação docente produzida nesses espaços (Verrangia, 2013; Moraes; Oliveira, 2006; Candau, 2008).

---

<sup>109</sup> *Google Classroom* é uma plataforma para criação de sala virtual, onde podem ser compartilhados vídeos, imagens e textos.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta tese entrecruzamos as experiências de professores de História de pré-vestibulares populares e privados, a fim de investigar o fazer-se da profissão docente nesses espaços educativos. Após entrevistar seis profissionais de forma remota, dialogamos com suas memórias escolares e acadêmicas para correlacionar suas experiências de formação e suas práticas docentes em cursos preparatórios. No trabalho com as narrativas, utilizamos os conceitos de memória em Benjamin e em Paulo Freire, com a proposta de destacar a disputa pela narrativa histórica na produção de conhecimentos. Também utilizamos os conceitos de experiência e a noção do fazer-se de E. P. Thompson como aportes teóricos que nos permitem compreender a totalidade estrutural, sem desconsiderar o nível de influência das relações sociais. Assim, a partir das experiências narradas, pudemos abordar determinados aspectos da formação docente relacionados aos cursos preparatórios e também analisar o desenvolvimento histórico dessas estruturas de ensino. Trata-se, portanto, de uma pesquisa realizada a partir dos sujeitos da experiência, investigando suas interrelações com os currículos, com o conhecimento histórico, com os materiais e com os estudantes, bem como com sua própria formação docente.

Do diálogo com os professores, ressaltamos a ideia de que as possibilidades mais ou menos autônomas de atuação nos pré-vestibulares, sejam em instituições públicas ou privadas, condizem com os esforços daqueles que atuam ou atuaram nestes espaços. De maneira que o conjunto das contribuições docentes, no que se refere à conquista de autonomia nos processos pedagógicos, marca a história das instituições de ensino, em detrimento do posicionamento político dos proprietários e proprietárias ou gestores e gestoras dos projetos. Assim, convém ressaltar a relação estreita entre a autonomia docente e a herança das experiências construídas pelos sujeitos que atuaram em cada espaço educativo. Essa materialidade da docência, que é a experiência efetiva do ensino, entoa com a tese de que o fazer-se profissional docente se desenvolve substancialmente na relação com os sujeitos no ambiente educativo, sejam eles professores universitários ou professores na educação básica, estudantes, colegas coordenadores, auxiliares de serviços gerais, entre outros sujeitos presentes nos ambientes formativos (Paim, 2006).

Além disso, cabe destacar que nas entrevistas foi frequente a compreensão de que o fazer-se profissional se dá na *relação com* os demais sujeitos no espaço educacional, em

especial, junto dos colegas de profissão (Paim, 2000). Logo, convém reforçar a compreensão dos cursos preparatórios como espaços de formação docente e, portanto, de produção de conhecimentos educacionais. Desta forma, a proposta de entrecruzar as narrativas de docentes dos cursos populares e privados resultou na aproximação de alguns dilemas que são comuns em espaços bastantes distintos, tais como as pressões e as influências exercidas pelos exames de admissão nos currículos. Assim, dizer que os cursinhos pré-vestibulares privados ou populares são atravessados pela cultura da avaliação não significa equiparar ou desconsiderar o conteúdo das experiências de cada universo, mas sim compreender em quais aspectos essas modalidades se contrapõem ou se aproximam.

Vale salientar que a depender dos sujeitos que atuam, os cursinhos não dispõem da mesma necessidade de ritmo, de cumprimento do conteúdo e da cobrança das aprovações, podendo instaurar momentos críticos para refletir sobre a desigualdade social e como esses problemas, por exemplo, dificultam a democratização do ensino superior. Pudemos registrar por meio das narrativas também que, no momento de realização da pesquisa, o perfil de professores predominante é formado por homens, brancos com formação superior. Esta constatação, não elimina a possibilidade de profissionais não habilitados ou em habilitação lecionarem nesses espaços. Além disso, vale acrescentar que em determinados cursinhos privados de renome, a exigência pela pós-graduação completa torna-se um requisito necessário.

A respeito das formações acadêmicas, podemos observar de início que os professores atribuem um certo distanciamento entre os debates educacionais da graduação e as realidades encontradas no mercado de trabalho, o que dificulta a adaptação posterior à realidade encontrada nas escolas ou nos cursinhos. Durante os processos formativos, afirmam que tiveram pouca oportunidade de atuar na docência, salvo alguns espaços em estágios obrigatórios. Por outro lado, todos destacaram oportunidades de atuarem em bolsas de pesquisa, docência e em de projetos de extensão, como fundamentais para a construção das suas trajetórias acadêmicas, na medida em que o envolvimento com essas atividades contribuiu para aproximá-los dos debates do campo historiográfico. O que resultou na vinculação em determinadas linhas de pesquisa ou orientações teórico-metodológicas, e mesmo no amadurecimento de temas para estudos posteriores como Trabalhos de Conclusão de Curso, Dissertações e Teses.

Junto de Vera Candau defendemos uma didática do ensino que atue na mediação entre o conhecimento histórico e a realidade educacional, o que se traduz “como o elo tradutor de

posicionamentos teóricos em práticas educativas”. Colaboramos com a necessidade identificada pela autora de acrescentar à teoria didática aspectos da dimensão ética, política e social, que nesta pesquisa emergem da atuação destes professores de História em cursinhos pré-vestibulares públicos ou privados. No diálogo com os professores entrevistados, refletimos sobre o papel da didática na formação docente em História e como esses conhecimentos entendidos como pedagógicos ou educacionais foram mobilizados em suas experiências docentes nos pré-vestibulares. Visamos problematizar alguns contrastes entre a formação acadêmica e a atuação profissional, atuando tanto na perspectiva de historicizar os cursinhos pré-vestibulares como espaços de formação docente, como também de pensar suas relações com o conhecimento histórico educacional.

Neste aspecto, trouxemos também as relações de produção de conhecimento histórico educacionais por meio das narrativas dos professores de cursinho. Vimos que os assuntos abordados no conteúdo curricular ou temático são principalmente questões relacionadas às relações de poder e às pautas sociais, com destaque para a EREER ou para a educação antirracista. De maneira geral, as estratégias dos professores em sala de aula variam entre o uso de fontes documentais, aulas com docência compartilhada, saídas de estudos e materiais didáticos de produção própria, que em algum momento são contrastadas com as questões do exame nos moldes do vestibular ou do ENEM. Com isso, pudemos observar que o fazer-se docente de História se desenvolve nesses espaços preparatórios para o ensino superior de maneira complexa, em que ora o conhecimento se dá em diálogo com os exames, ora em contraposição, fazendo com que a autonomia do docente e sua formação esteja diretamente relacionada com o histórico da instituição e com a experiência dos sujeitos que nela atuaram.

## REFERÊNCIAS

ADRIÃO, T. GARCIA, T. BORGHI, R. ARELARO, L. Uma modalidade peculiar de privatização da educação pública: a aquisição de “sistemas de ensino” por municípios paulistas. **Educ. Soc.** [online], vol. 30, n. 108, pp. 799-818, 2009. Disponível em: <http://www.redalyc.org/pdf/873/87313700009.pdf>. Acesso em: 5 nov. 2021.

ADRIÃO, Theresa. A privatização dos processos pedagógicos: grupos editoriais e os negócios na educação básica. MARINGONI, et al. (Org.). **O Negócio da Educação: A aventura das universidades privadas na terra do capitalismo sem risco**. Federação dos Professores do Estado de São Paulo-Fapesp. São Paulo: Olho d'Água, 2017.

AKOTIRENE, Carla. **O que é Interseccionalidade?** Coleção Feminismos Plurais. São Paulo: Editora Pólen Livros, 2019.

ALMEIDA, Marcelo Duarte de. A formação de professores no curso Pré-vestibular Comunitário Prof. Wellington Ricardo. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, 2010.

ALMEIDA, Silvio. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte: Letramento, 2018.

ALMEIDA, Silvio. Três pensadores para entender o Brasil – Listão, **Canal Silvio Almeida**, 6 jan. 2021. Disponível em: <[https://www.youtube.com/watch?v=M9F-Q19H4xc&ab\\_channel=SilvioAlmeida](https://www.youtube.com/watch?v=M9F-Q19H4xc&ab_channel=SilvioAlmeida)>. Acesso em: 17 jul. 2023

ALTHUSSER, Louis. Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado. Martins Fontes: Lisboa, 1980. Disponível em: <https://politica210.files.wordpress.com/2014/11/althusser-louis-ideologia-e-aparelhos-ideolc3b3gicos-do-estado.pdf>. Acesso em: 31 mai. 2022.

ALVES, Máira. Candidato a vereador em Santa Catarina é "admirador" do nazismo. **Correio Brasiliense**. Disponível em: <https://www.correiobrasiliense.com.br/brasil/2020/10/4880869-candidato-a-vereador-em-santa-catarina-e-admirador-do-nazismo.html>. Acesso em: 23 mai. 2022.

ANGELO, Julia de Souza Delibero. **Sistema apostilado e Educação Infantil: o ensino como negócio**. Tese (Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade). Programa de Pós-graduação em Educação: História, Política, Sociedade, PUC-São Paulo, 2018.

ARENDDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. Trad. Mauro W. Barbosa. São Paulo: Editora Perspectiva, 2016.

BARBOSA, Maria Naftally Dantas. **Marketing Educacional: estudo de caso das estratégias utilizadas pelo Convesti para competir no mercado das como um colégio completo**. Trabalho de Conclusão de Curso. UERN. Rio Grande do Norte: Mossoró, 2013.

BARBOSA, Mariana; MIOTO, Ricardo. Britânicos compram Yázigi, Wizard e Skill por R\$ 1,95 bi. **Folha de S. Paulo**, 4 dez. 2013. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/mercado/142023-britanicos-compram-yazigi-wizard-e-skill-por-r-195-bi.shtml>>. Acesso em: 15 set. 2020.

BARROS, Aparecida da Silva Xavier Barros. Vestibular e Enem: um debate contemporâneo **Ensaio**: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.22, n. 85, p. 1057-1090, out./dez. 2014.

BEGO, Amadeu Moura. **Sistemas Apostilados de Ensino e Trabalho Docente**: Estudo de Caso com Professores de Ciências e Gestores de uma Rede Escolar Pública Municipal. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências, Bauru 2013.

BENJAMIN, Walter. **Obras Escolhidas, v I**: Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura. 8ª Ed. Tradução Sérgio Paulo Ruanet. São Paulo: Brasiliense, 2012.

BENJAMIN, Walter. **Obras Escolhidas, v. II**, Rua de mão única. Trad. de R.R. Torres F. e J.C.M. Barbosa. São Paulo: Brasiliense, 1987. Disponível em: <[https://monoskop.org/images/2/22/Benjamin\\_Walter\\_Obras\\_escolhidas\\_2.pdf](https://monoskop.org/images/2/22/Benjamin_Walter_Obras_escolhidas_2.pdf)> Acesso em: 30 jun. 2021.

BENJAMIN, Walter. **Obras Escolhidas, v. III**: Charles Baudelaire um lírico no auge do capitalismo. Tradução: José Carlos M Barbosa, Hemerson Alves Baptista. São Paulo: Brasiliense, 1989.

BHABHA, Homi K. **O local da Cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

BITTENCOURT, Circe. **Ensino de História**: fundamentos e métodos. 2ª Ed. São Paulo: Cortez, 2008.

BONFIM, Talma Alzira. **O CAPE em nossas vidas**: a visão de um grupo de alunos, ex-alunos e colaboradores sobre um curso pré-vestibular gratuito. 2003. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2003. Acesso em: 17 jul. 2023.

BRASIL. **Lei nº. 13.415**, de 16 de fevereiro de 2017. Dispõe sobre a reforma do ensino médio brasileiro, Brasília DF, 2017. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm). Acesso em: 25 mar. 2023.

BRASIL **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394\\_ldbn1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf). Acesso em: 28 abr. 2022.

BRASIL, **Lei nº 10.639**, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira". Brasília,

Ministério da Educação. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=10639&ano=2003&ato=431MTTq10dRpWTbf4>. Acesso em: 29 abr. 2022.

BRASIL, Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, 2004.

BRASIL. **Decreto nº 79.298**, de 24 de fevereiro de 1977. Altera o Decreto nº 68.908, de 13 de julho de 1971, e dá outras providências. Brasília, Câmara dos Deputados. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-79298-24-fevereiro-1977-428202-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 28 abr. 2022.

BRASIL. **Lei nº 12.366**, de 3 de novembro de 2005 Declara Sepé Tiaraju como Herói Guarani Missioneiro Rio-grandense e dá outras providências. Porto Alegre, Governo do Estado do Rio Grande do Sul. Disponível em: <http://www.al.rs.gov.br/filerepository/repLegis/arquivos/12.366.pdf>. Acesso em: 5 mai. 2022.

BRASIL. **Lei nº 12.711**, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília, Congresso Nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm). Acesso em: 5 mai. 2022.

BRASIL. **Lei nº 5.540**, de 28 de dezembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5540-28-novembro-1968-359201-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 28 abr. 2022.

BRASIL. **Lei nº 11.645**, de 10 março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasília, Ministério da Educação. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm). Acesso em: 28 abr. 2022.

BRIGHENTE, Miriam Furlan; MESQUIDA, Peri Mesquida. Paulo Freire: da denúncia da educação bancária ao anúncio de uma pedagogia libertadora. **Pro-Posições**, v. 27, n. 1, p. 155-177, jan./abr. 2016.

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' Dissertação (Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação). Faculdade de Educação da Universidade Estadual do Rio de Janeiro, 2015.

CANDAU, Vera Maria F. A didática e a formação de educadores – Da exaltação à negação: a busca da relevância. In: CANDAU, V. M. (org.) **A didática em questão**. 33d Editora Vozes: Petrópolis, 2012.

CANDAU, Vera Maria F. Educação escolar: entre o “sequestro” e a “reinvenção”? **Reflexões que transformam e inspiram**. Paraíba, n. 8, ago., 2020.

CANDAU, Vera Maria F. Os desafios pedagógicos na formação docente dos CPVCs. In: CARVALHO, José Carmelo Braz de; FILHO, Hércio Alvim; COSTA, Renato Pontes. **Cursos pré-vestibulares comunitários: espaços de mediações pedagógicas**. Editora PUC-Rio, 2008.

CANTINHO, Maria João. A teia de Penélope e o anel da tradição: cultura e rememoração na obra de Walter Benjamin. **Trama Interdisciplinar**, São Paulo, v. 6, n. 3, p. 83-97, set./dez. 2015. Disponível em: <<http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/tint/article/download/8717/5545>>. Acesso em: 10 jun. 2022.

CARVALHO, Daniel. NUNES, Priscila. Mesa Direitos, deveres e limites éticos na atuação docente. Ciclo de Conversas ABEH "Questões éticas das práticas docentes no ensino de história", **Canal ABEH**, 28 de out. de 2020. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=yMzRDIFszZo&t=1111s&ab\\_channel=ABEHAssocia%C3%A7%C3%A3oBrasileiradeEnsinodeHist%C3%B3ria](https://www.youtube.com/watch?v=yMzRDIFszZo&t=1111s&ab_channel=ABEHAssocia%C3%A7%C3%A3oBrasileiradeEnsinodeHist%C3%B3ria). Acesso em: 13 mai. 2022.

CASSOL, Daniel. Meu professor é nazista. **Superinteressante**, Grupo Abril, 10 dez. 2018. Disponível em: <<https://super.abril.com.br/historia/meu-professor-e-nazista/>>. Acesso em: 24 mai. 2022.

CECCHETTI, Elcio; POZZER, A.; TEDESCO, A. L. Formação docente intercultural e colonialidade do saber. **Revista del CISEN Tramas/Maepova**, v. 8, p. 187-200, 2020 ed. Campinas: Unicamp, 1998a. v. 1. (Coleção Textos Didáticos).

COSTA, Lucas de Sousa; ARAGÃO, Rigler Costa. Movimento social ou reprodução dos cursinhos pré-vestibulares convencionais? Um estudo do Cursinho Popular Emancipa em Marabá, Pará. **Revista de Educação Popular**, [S. l.], v. 17, n. 2, p. 10–20, 2018. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/view/40961>. Acesso em: 28 abr. 2022.

CUNHA, Nara Rúbia de Carvalho. **Primaveras compartilhadas: (re)significando a docência na relação com cidade, memória e linguagens**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, 2016.

DANTAS, Fernanda Borges de Andrade; ALMEIDA, Célia Maria de Castro. Os “pacotes didáticos” na Educação Infantil e no Ensino Fundamental. **Educação em Foco**, Ano 17, n. 24, - p. 229-253, dez., 2014.

DUSSEL, Enrique. Europa, modernidade e eurocentrismo. **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas.** Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales Editorial, 2005.

Entrevista 1 concedida de forma remota à Giovanna Santana, no dia 27 de janeiro de 2022. Duração: 1:28:49.

Entrevista 2 concedida de forma remota à Giovanna Santana, no dia 10 de fevereiro 2022. Duração: 2:08:26.

Entrevista 3 concedida de forma remota à Giovanna Santana, no dia 21 de fevereiro de 2022. Duração: 1:02:18.

Entrevista 4 concedida de forma remota à Giovanna Santana, no dia 23 de fevereiro de 2022. Duração: 1:28:30.

Entrevista 5 concedida de forma remota à Giovanna Santana, no dia 3 de março de 2022. Duração: 1:44:13.

Entrevista 6 concedida de forma remota à Giovanna Santana, no dia 21 de abril 2022. Duração: 2:19:55.

FALAIZE, Benoit. O ensino de temas controversos na escola francesa: os novos fundamentos da história escolar na França? Tradução Fabrício Coelho. **Revista Tempo e Argumento.** Florianópolis, v. 6, n. 11, p. 224-253, jan./abr. 2014.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas.** Tradução de Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

FENELON, Déa R. A formação do profissional de história e a realidade do ensino. **Rev. Tempos históricos.** volume 12 - 1º semestre - 2008 - p. 23-35

FERNANDES, Bernardo Mançano. Lugares de Memória dos Trabalhadores: Encruzilhada Natalino, Ronda Alta. **Portal do Laboratório de Estudos de História dos Mundos do Trabalho (LEHMT)**, 3 dez. 2020. Disponível em: <https://lehmt.org/lugares-de-memoria-dos-trabalhadores-63-encruzilhada-natalino-ronda-alta-rs-bernardo-mancano-fernandes/>. Acesso em: 2 mai., 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia.** Saberes Necessários à Prática Educativa. 25ª Edição. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 54ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

GALZERANI, Maria Carolina Bovério. Aula: Memória e História em Walter Benjamin, **Canal Materiais Educacionais produzidos na FE – UNICAMP**, 14 abr. 2009. Disponível em:

<[https://www.youtube.com/watch?v=RfmXD6gMkK8&t=3s&ab\\_channel=MateriaisEducaionaisproduzidosnaFE-UNICAMP](https://www.youtube.com/watch?v=RfmXD6gMkK8&t=3s&ab_channel=MateriaisEducaionaisproduzidosnaFE-UNICAMP)>. Acesso em: 24 fev. 2022.

GARCEZ, Pedro Moraes; CARDOSO, Janaína. Repertórios multilíngues, mercantilização de linguagem e educação bilíngue no capitalismo tardio. **7º Encontro das Jornadas de Linguística Aplicada**. ALAB/Associação de Linguística Aplicada do Brasil, 22 jul. 2020. Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=OTH4JtAxK70&feature=youtu.be>>. Acesso em: 10 abr. 2022.

GARCIA, F. T; LOPES, L. F. D.; IBDAIWI, T. K. R. Comportamento do consumidor: características de preferência dos vestibulandos da cidade de Santa Maria/RS. In: **Congresso Virtual Brasileiro de Administração**, 9. - CONVIBRA, 2012. Disponível em: <[http://www.convibra.com.br/upload/paper/2012/37/2012\\_37\\_3846.pdf](http://www.convibra.com.br/upload/paper/2012/37/2012_37_3846.pdf)>. Acesso em: 4 abr. 2022.

GAUTHIER, Clermont. Da pedagogia tradicional à pedagogia nova. In: GAUTHIER, Clermont; TARDIF, Maurice. **A Pedagogia: teorias e práticas da Antiguidade aos nossos dias**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. P. 175-202.

GAUTHIER, Clermont. et al. **Por uma teoria da Pedagogia**. Pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí-RS: Editora INIJUI, 2013.

GHIRARDI, J. G; KLAFKE G.F. Crescimento dos grupos educacionais de capital aberto (2010-2014): Oportunidades e desafios para o ensino superior. In: MARINGONI, et al. (Org.). **O Negócio da Educação: A aventura das universidades privadas na terra do capitalismo sem risco**. Federação dos Professores do Estado de São Paulo-Fepesp. São Paulo: Olho d'Água, 2017.

GOMES DE LIMA, Iana; MOREIRA HYPOLITO, Álvaro. Escola sem Partido: análise de uma rede conservadora na educação. **Práxis Educativa**, v. 15, p. 1-17, 2 jun. 2020.

GOMES, Nilma Lino Gomes. **O Movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Editora Petrópolis: Rio de Janeiro, 2019.

GOMES, Nilma. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: **Educação anti-racista: Caminhos Abertos pela lei 10.639**. – Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

GOMES, Pedro Henrique. Enem: Bolsonaro diz que queria questão sobre regime militar para 'começar a história do zero'. **Portal do G1**, Grupo Globo, Brasília, 24 nov. 2021. Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2021/11/24/enem-bolsonaro-diz-que-queria-questao-sobre-regime-militar-para-comecar-a-historia-do-zero.ghtml>. Acesso em: 24 mai. 2022.

GUIMARÃES, Juca. Escola Sem Partido? Professores sofrem agressões e ódio em salas de aula de São Paulo. Grupo, **Brasil de Fato**, São Paulo, 19 out. 2018. Disponível em:

<https://www.brasildefato.com.br/2018/10/19/escola-sem-partido-professores-sofrem-agressoes-e-odio-em-salas-de-aula-de-sao-paulo>. Acesso em: 10 jun. 2022.

Human Rights Watch. “Tenho medo, esse era o objetivo deles” Esforços para proibir a educação sobre gênero e sexualidade no Brasil. Maio 2022. Disponível em: [https://www.hrw.org/sites/default/files/media\\_2022/05/brazil\\_lgbt0522pt\\_web.pdf](https://www.hrw.org/sites/default/files/media_2022/05/brazil_lgbt0522pt_web.pdf). Acesso em: 10 jun. 2022.

IDOETA, Paula Adamo. Enem “Só restam 2 dos quase 30 alunos do cursinho”: os obstáculos dos estudantes de baixa renda no Enem da pandemia. **BBC News Brasil**, São Paulo, 11 jan. 2021. Disponível em: <<https://www.bbc.com/portuguese/brasil-55596202>>. Acesso em: 28 mai. 2021.

Instituto Humanitas Unisinos. Encruzilhada Natalino, 30 anos. O nascimento de um acampamento. Entrevista especial com Antonio Cechin, **IHU On-Line**, São Leopoldo, 4 ago. 2008. Disponível em: <https://www.ihu.unisinos.br/entrevistas/15724-encruzilhada-natalino-30-anos-o-nascimento-de-um-acampamento-entrevista-especial-com-antonio-cechin>. Acesso em: 29 abr. 2022.

JANKE, Raqueline Rigo. Relação público-privado na rede pública de um município da região celeiro: gerencialismo e padronização pedagógica (Dissertação de Mestrado, Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai das Missões, Frederico Westphalen, Rio Grande do Sul), 2018.

JÚNIOR, Clóvis Victória. **A igualdade é branda**: estratégias de luta por classificação em pré-vestibulares populares no contexto da ação afirmativa da UFRGS. Dissertação (Mestrado em Sociologia). Orientador: Karl Martin Monsma. Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-graduação em Sociologia, Porto Alegre, 2012. Disponível em: <<https://lume.ufrgs.br/handle/10183/174483>>. Acesso em: 25 mai. 2021.

JUSTINO, Diogo. Uma responsabilidade pelo que não fizemos? A memória como fundamento da responsabilidade histórica em Walter Benjamin e Reys Mate. **História: Questões & Debates**, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, v. 68, n. 01, p. 57-84, jan./jun., 2020.

LIMA, Cibele de Camargo. **Ensino de História em cursinhos populares**: um estudo sobre o currículo da Rede Emancipa SP. Dissertação (Mestrado Profissional em História). Universidade Federal de São Paulo, Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, 2019.

LOUREIRO, C. W. Entre Freire e Castells: pensando o caso dos pré-universitários/vestibulares populares. **Revista de Educação Popular**, [S. l.], v. 17, n. 3, p. 143–153, 2019.

LÖWY, Michael. **Walter Benjamin**: aviso de incêndio: uma leitura das teses “Sobre o conceito de história”. São Paulo: Boitempo, 2005.

LUGONES, María. Rumo a um feminismo descolonial. **Revista de Estudos Feministas**, v. 22, n. 3, 2014.

MAGALHÃES, Renata Augusta dos Santos Silva. **A quem cabe formar o professor de História?** Os caminhos e debates em torno da construção de um ethos de formação. Tese (Doutorado em História). Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

MAINARDES, Jefferson. A ética na pesquisa em educação: panorama e desafios pós-Resolução CNS nº 510/2016. **Educação**, 40(2), p.160-173, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2017.2.26878>. Acesso em: 28 abr. 2022.

MARTINS, As contribuições teórico-metodológicas de E. P. Thompson: experiência e cultura. **Rev. Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC**, vol. 2 nº 2 (4), ago/dez. 2006, p. 113-126.

MARTIUS, Carl Friedrich Phillip von. Como se deve escrever a história do Brasil. **Revista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro**, 6 (24), jan. 1845, pp. 389-411.

MELO, Willamys da Costa. SCHUCMAN, Lia Vainer. Mérito e mito da democracia racial: uma condição de (sobre)vivência da supremacia branca à brasileira. *Revista Espaço Acadêmico*, fev. 2022. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/59991/751375153543>. Acesso em: 17 jul. 2023.

MEMMI, Albert. **Retrato do colonizado precedido pelo retrato do colonizador**. Trad. Roland Corbisier e Mariza Pinto Coelho. 2º ed. Rio de Janeiro: editora Paz e Terra, 1977.

MIRA, Marília Marques Mira. AKSENEN, Lisângela Zarpelon; CASTEX, Lilian Costa; MICHALOVICZ, Cátia Corrêa. Edward P. Thompson e a pesquisa em educação: a formação de professores em questão. **Rev. bras. Estud. pedagog.**, Brasília, v. 98, n. 250, p. 657-671, set./dez. 2017.

MORAES, Alessandra Cardoso de; OLIVEIRA, Rosa Maria M. Anúnciatio de. Cursos pré-vestibulares populares e aprendizagens da docência: alguns encontros. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa-PR, v. 1, n. 2. p. 125-144, jul./dez. 2006.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa Moreira; CANDAU, Vera Maria. Currículo, conhecimento e cultura. In: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do. **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag3.pdf>. Acesso em: 15 mai. 2020.

MUNANGA, Kabengele. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia**. Niterói: EDUFF, 2004.

NASCIMENTO, Antonio Luiz. No Entrechoque da Educação Básica com a Educação Superior: Cursinhos Militantes. **Uniciências**, Cuiabá, v. 7, p. 27-50, 2003.

NASCIMENTO, Tiago Rodrigues. A formação do professor de História do Brasil: percurso histórico e periodização. **Revista História Hoje**, v. 2, nº 4, p. 265-304, 2013.

NETO, Diógenes Valdanha. Em terreno movediço: entre a cultura e a instituição da educação popular. **Rev. Eletrônica Cadernos CIMEAC**, v. 10, n.1, 2020.

NETO, João Luz Horta. **As avaliações externas e seus efeitos sobre as políticas educacionais: uma análise comparada entre União e os estados de Minas Gerais e São Paulo**. Tese (Doutorado em Política Social). Programa de Pós-graduação em Política Social da Universidade de Brasília. Brasília, 2013.

NUNES, João Batista Carvalho. Formação para a ética em pesquisa: um olhar para os programas de pós-graduação em Educação. **Porto Alegre**, v. 40, n. 2, p. 183-191, maio-ago. 2017. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/26889/15894>. Acesso em: 25 abr. 2022.

OLIVEIRA, Elida. Após Bolsonaro sugerir interferência no Enem, Governo entra no modo 'redução de danos'. **El País**, São Paulo, 17 nov. 2021. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2021-11-17/apos-bolsonaro-sugerir-interferencia-no-enem-governo-entra-no-modo-reducao-de-danos.html>. Acesso em: 25 mai. 2022.

ORTIZ, Gabriel Santos; DENARDIN, Luciano; NETO, Pedro Savi. Sistemas Apostilados de Ensino e a autonomia ilusória: reflexões à luz de José Contreras. **Rev. Bras. Estud. Pedagóg.**, Brasília, v. 102, n. 262, p. 607-625, set./dez. 2021.

ORTIZ, Gabriel. DENARDIN, Luciano. Sistemas apostilados de ensino e a autonomia docente: uma análise com professores de Ciências da Natureza e de Matemática em escolas privadas do Rio Grande do Sul. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 23, jan/dez. 2023.

PAIM, Elison Antonio. Fazer-se professor(a): a formação inicial na fala dos professores(as). **Roteiro**, Unoesc, v. 31, n. 1-2, p. 7-26, jan./dez. 2006.

PAIM, Elison Antonio. **Memórias e experiências do fazer-se professor**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, 2005.

PAIM, Elison Antonio; PEREIRA, Nilton Mullet. (Org.). **Interfaces: educação e temas sensíveis na contemporaneidade**. 1ed. Florianópolis: Editora Copiart, 2018.

PAIM, Elison Antonio; RABELO, Giani; COSTA, Marli de Oliveira (Orgs.). **História, Educação e Cultura Escolar**. Chapecó: Argos, 2012, p. 9-20.

PAIM, Elison Antonio; PEREIRA, Pedro Mülbersted; FREIRE, Ana Paula da Silva. **Diálogos com Walter Benjamin: memórias e experiências educativas**. 1. ed., v. 1. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2018.

PAIM, Elison. Antonio. Chegando à escola: um momento do fazer-se professor. **Ideação**, v. 8, n. 9, p. 125-139, 2000. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/ideacao/article/view/859>. Acesso em: 4 abr. 2022.

PAIM, Elison. Antonio; SANTANA, Giovanna. **Memórias e narrativas**: entrecruzando experiências sobre pré-vestibulares. In: X Seminário Nacional do Centro de Memória-Unicamp, 2021, Campinas. X Seminário Nacional do Centro de Memória-Unicamp, 2021.

PALERMO, Zulma. Dialogando com Zulma Palermo: Pedagogias decoloniais/insubmissas/insurgentes, como maneiras de convocar formas de fazer, pensar o futuro do 'sul' desprendidas do patrimônio da modernidade. **Canal PPGED-UFPA**, 9 abr. 2021. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=WXdKlevQmnl&ab\\_channel=PPGED-UFPA-ProgramadeP%C3%B3s-Gradua%C3%A7%C3%A3oemEduca%C3%A7%C3%A3o](https://www.youtube.com/watch?v=WXdKlevQmnl&ab_channel=PPGED-UFPA-ProgramadeP%C3%B3s-Gradua%C3%A7%C3%A3oemEduca%C3%A7%C3%A3o). Acesso em: 19 mai. 2022.

PASSOS, Joana Célia dos. Relações Raciais, Cultura Acadêmica e Tensionamento após ações afirmativas. **Educ. rev.**, v. 31, n. 2, Apr-Jun 2015.

PENNA, Fernando. Compromissos éticos da docência em história: a trajetória de um debate. **Canal ABEH**, 11 mar. 2021 (26min50s). Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=7vEBHERsGfl&ab\\_channel=ABEHAssocia%C3%A7%C3%A3oBrasileiradeEnsinodeHist%C3%B3ria](https://www.youtube.com/watch?v=7vEBHERsGfl&ab_channel=ABEHAssocia%C3%A7%C3%A3oBrasileiradeEnsinodeHist%C3%B3ria). Acesso em: 12 mai. 2021.

PEREIRA, Thiago Ingrassia. **Pré vestibulares populares em Porto Alegre**: na fronteira entre o público e o privado. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Orientadora: Marie Jane Soares Carvalho. Porto Alegre, 2007.

PIAZZA, Maria Cecília Paladini; SANTANA, Giovanna. Ensinar histórias menores: narrativas e memórias de auxiliares de serviços gerais escolares na busca de relações outras. **Intellèctus**, UERJ. Online, v. 20, p. 207-225, 2021.

PIERONI, Rodrigo Figueiredo. A expansão do ensino franqueado: um estudo de caso. Dissertação (Mestrado em Educação) – UNICAMP. Orientadora: Eloisa de Mattos Hofling, 1998.

PIZZORNO, Izabel Alarcon. Estratégias de Marketing Utilizadas Pelos Cursos de Pré-Vestibular, Decisão e Energia: Em Função do Comportamento do Candidato Na Escolha Da UFSC/CAD e UDESC/ESAG Para cursar Administração. **Revista Brasileira de Docência, Ensino e Pesquisa em Administração**, 2009.

**Portal da ANPED**. Disponível em: <https://www.anped.org.br/site/etica-na-pesquisa>. Acesso em: 29 abr. 2022.

QUIJANO, Anibal. ¡Qué tal raza! **Rev. Ecuador Debate**. Etnicidades e identificaciones, Quito, CAAP, n. 48, dic. 1999. Disponível em:

<<https://repositorio.flacsoandes.edu.ec/bitstream/10469/5724/1/RFLACSO-ED48-09-Quijano.pdf>>. Acesso em: 5 abr. 2022.

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte: Letramento: Justificando, 2017.

RIO DE JANEIRO, **Lei nº 3.724 de 04 de dezembro de 2001, assegura aos estudantes universitários a contagem como jornada de atividades em estágio das horas-aula ministradas em curso pré-vestibular, comunitário ou similar.** Disponível em: <<https://gov-rj.jusbrasil.com.br/legislacao/136651/lei-3724-01>>. Acesso: 17 mai. 2023.

ROCHA, F. J. P. **Vestibular: cultura e tragédia.** In: Educação e Sociedade. Campinas, Papirus, Ano XVI, n. 50, abr. 1995.

SALDAÑA, Paulo. Bolsonaro pediu que Enem trocasse Golpe de 1964 por revolução em questões, dizem servidores. **Folha de São Paulo**, Grupo Folha Brasília, 19 nov. 2021. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2021/11/bolsonaro-pediu-que-enem-trocasse-golpe-de-1964-por-revolucao-em-questoes-dizem-servidores.shtml>. Acesso em: 25 mai. 2022.

SANTANA, Giovanna. **Marketing educacional e projetos de modernização das escolas: estudo sobre expansão dos pré-vestibulares na educação básica.** Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **As culturas negadas e silenciadas no currículo.** IN SILVA. Tomás Tadeu da (org.). Alienígenas na sala de aula. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

SANTOS, Emanuela Carvalho Clímaco dos. **Os impactos do Enem na prática docente: percepções de professores de Salvador, Bahia.** Universidade de Coimbra - Coimbra, 2014.

SANTOS, Emily. Inep: Entenda a crise que levou à saída de 37 servidores do órgão responsável pelo Enem e como isso pode afetar o exame São Paulo, **Portal do G1**, 9 nov. 2021. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2021/11/09/inep-entenda-a-crise-no-orgao-responsavel-pelo-enem-e-como-isso-pode-impactar-o-exame.ghtml>. Acesso em: 25 mai. 2022.

SANTOS, Renato Emerson dos. Pré-vestibulares populares: dilemas políticos e desafios pedagógicos. In: CARVALHO, José Carmelo Braz de; FILHO, Hélcio Alvim; COSTA, Renato Pontes. **Cursos pré-vestibulares comunitários: espaços de mediações pedagógicas.** Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio, 2008. Disponível em: <[http://www.editora.puc-rio.br/media/ebook\\_pre-vestibulares.pdf](http://www.editora.puc-rio.br/media/ebook_pre-vestibulares.pdf)>. Acesso em: 10 jun. 2021.

SATO, Silvana Rodrigues de Souza. **Concurso vestibular: um dispositivo meritocrático de seleção para ingressar na Universidade Federal de Santa Catarina.** Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

SCHÖNHOFEN, Frederico de Lima (et. al). Transtorno de ansiedade generalizada entre estudantes de cursos de pré-vestibular. **J. bras. Psiquiatr.**, v. 69, n. 3, jul./sep, 2020. Disponível

em: <<https://www.scielo.br/j/jbpsiq/a/VdTHcwdPwcst8PbknQM7RTC/?lang=pt>>. Acesso em: 9 jun. 2021.

SCHUCMAN, Lia Vainer **Diálogos sobre racismo e antirracismo**. Fósforo Editor: São Paulo, 2023.

SCHUCMAN, Lia Vainer. "Branços aprendem a ser racistas por construção social" - Dra. Lia Vainer Schucman. **Canal Rafael Braz**. Disponível em: <[https://www.youtube.com/watch?v=Fc7sxAySoOE&ab\\_channel=RafaelBraz](https://www.youtube.com/watch?v=Fc7sxAySoOE&ab_channel=RafaelBraz)>. Acesso em: 17 jul. 2023.

SCHUCMAN, Lia Vainer. O medo branco: entrevista com Lia Schucman. **Canal Gustavo Conde**, 1 set. 2020. Disponível em: <[https://www.youtube.com/watch?v=0tvY4bIt1FU&ab\\_channel=GustavoConde](https://www.youtube.com/watch?v=0tvY4bIt1FU&ab_channel=GustavoConde)>. Acesso em: 18 jul. 2023.

SCHWARCZ, Lilia. Entrevista Atila Iamarino. **Canal Lili Schwarcz**, 16 ago. 2021. Acesso em: [https://www.youtube.com/watch?v=VO3UI9\\_iLRk](https://www.youtube.com/watch?v=VO3UI9_iLRk). Acesso em: 13 jul. 2023.

SENA, Marília. Dono de piscina com suástica nazista é candidato a vereador em SC. 8 out. **Congresso em Foco**, Brasília, 8 out. 2020. Disponível em: <<https://congressoemfoco.uol.com.br/temas/midia/dono-de-piscina-com-suastica-nazista-e-candidato-a-vereador-em-sc/>>. Acesso em 24 mai. 2022.

SILVA Jr., J. R. LUCENA, C.; FERREIRA, L. R. As relações entre o ensino médio e a educação superior no Brasil: profissionalização e privatização. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 32, n 116, jul./set. 2011, p. 839-856.

SILVA, Petronilha Beatriz Goncalves e. Aprendizagem e Ensino das Africanidades Brasileiras. In: **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, 2005. p. 155-172.

SILVA, Rodrigo Torquato da. A formação de professores e os currículos praticados em um movimento de educação popular na Rocinha. **Educ. Rev.**, (48), dez. 2008.

SIQUEIRA, Carolina de Freitas Corrêa; SILVA, Eduardo Cristiano Hass da. Educação das relações Étnico-Raciais no contexto pré-vestibular: uma análise do caso do CEUE PV. **Educação em Revista**, Marília, v.22, p. 9-22, 2021.

SOUSA, Mateus Leme de. **Experiências de estudantes no contexto do vestibular**: narrativas e memórias sobre a preparação para os exames. Orientador: Guilherme do Val Toledo. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Prado Campinas, SP: [s.n.], 2016.

SOUZA, Jessé. **Ralé Brasileira**: quem é e como vive. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?** Belo Horizonte: UFMG, 2010.

TABORDA, Marcus Aurélio. O pensamento de Edward Palmer Thompson como programa para a pesquisa em história da educação: culturas escolares, currículo e educação do corpo. **Rev. Brasileira de História da Educação**, n° 16, p. 147-169, jan./abr. 2008.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**, 2ª ed., Petrópolis, Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, n. 13, jan.-abr, 2000.

TEIXEIRA, Anísio. **A educação e a crise brasileira**. Biblioteca Pedagógica Brasileira, vol. 64. São Paulo: Companhia Editoria Nacional, 1956.

THOMPSON, Edward Palmer. **A miséria da teoria ou um planetário de erros**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

THOMPSON, Edward Palmer. Algumas observações sobre classe e “falsa consciência”. In: NEGRO, A. L.; SILVA, S. (orgs.) **E. P. Thompson**: As peculiaridades dos ingleses e outros artigos Maria Verónica Secreto Depto. de História-UFC Campinas: Editora da Unicamp, 2001

THOMPSON, Edward Palmer. **As peculiaridades dos ingleses e outros artigos**. Organização Antonio Luigi Negro e Sergio Silva. Campinas, São Paulo: Editora da Unicamp, 2001.

THOMPSON, Edward Palmer. Educação e experiência. In: **Os românticos**. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2002.

THUM, Carmo. **Pré-vestibular público e gratuito**: o acesso de trabalhadores à universidade pública. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. Florianópolis, 2000.

TODOROV, João Cláudio. HANNA, Elenice S. Análise do comportamento no Brasil. **Rev. Psic. Teor. e Pesq.** n. 26, 2010.

TONDIN, Celso Francisco. SANTOS, Larissa Medeiros Marinho dos, MAGALHÃES, Deruchette Danire Henriques. PEREIRA, Jacqueline Danielle. Prática pedagógica e relação professor-aluno em cursinhos. **PSI UNISC**, 2(1), 90-104, 2017.

VALLE, Ione Ribeiro. BARRICHELO; Fernanda Araújo. TOMASI, Juliane. **Seleção meritocrática versus desigualdade social**: quem são os inscritos e os classificados nos vestibulares da UFSC (1998-2007). Linhas Críticas, Brasília, DF, v. 16, n. 31, p. 391-418, jul./dez. 2010.

VERRANGIA, Douglas. **A educação das relações étnico-raciais no ensino de Ciências**: diálogos possíveis entre Brasil e Estados Unidos. Tese (Doutorado em Educação). São Carlos: UFSCar, 2009.

VERRANGIA, Douglas. Os cursos pré-vestibulares populares enquanto espaços educativos e de formação docente: algumas reflexões. **Cadernos CIMEAC**, v. 3, n. 2, 2013.

VIEIRA, Andressa Consentino. BEHLAU, Mara. Análise de voz e comunicação oral de professores de curso pré-vestibular. **Rev. soc. bras. Fonoaudiol**, n. 14, v.3, 2009.

VITORINO, Diego da Costa. **O cursinho pré-vestibular para negros e carentes da ONG Fonte (Araraquara-SP) à luz dos debates sobre racismo e cultura negra**. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar), Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista, Araraquara, SP, 2009.

WALSH, Catherine. Conferência Pedagogías Decoloniales: Insurgencias desde las grietas. **Canal Otras Voces En Educación**, 17 jun. 2020. (1:44:12). Disponível em: <https://youtu.be/K48YXfPuYu0>. Acesso em: 29 jul. 2022.

WHITAKER, Dulce Consuelo Andreatta. Da “invenção” do vestibular aos cursinhos populares: um desafio para a orientação profissional. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, jul.-dez. 2010, v. 11, n. 2, p. 289-297. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rbop/v11n2/v11n2a13.pdf>. Acesso em: 3 abr. 2022.

WHITAKER, Dulce Consuelo Andreatta. Entrevista: Educação, Sociologia e Cursinhos Populares. **Revista Eletrônica Cadernos CIMEAC**, v. 3, p. 5-12, 2013.

WHITAKER, Dulce Consuelo Andreatta. FIAMENGUE, Elisa Cristina. Ensino médio: função do Estado ou da empresa? **Educação & Sociedade**, ano XXII, no 75, ago. 2001.

WHITAKER, Dulce Consuelo Andreatta. ONOFREI, Silvana Aparecida. Representações Sociais em Formação Sobre os Vestibulares dos Estudantes de um Cursinho Comunitário na Zona Rural. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, 2006, 7 (1), p. 45-55.

WHITAKER, Dulce Consuelo Andreatta. PAIVA, F. N. ONOFRE, S. A. Cursinhos comunitários, esperança e desalento: Um estudo de caso em assentamentos de reforma agrária (Araraquara-São Paulo). In: A. V. M. Fernandes, C. P. D. Almeida, & D. C. A. Whitaker (Orgs.). **Educação, juventude e políticas públicas: Reflexões sobre inclusão e preconceito** (pp. 35-50). São Paulo: Cultura Acadêmica, 2008.

ZEICHNER, Kenneth M. **A formação reflexiva de professores: ideias e práticas**. Educa: Lisboa, 1993.

## ANEXOS

## ANEXO A - Parecer do Comitê de Ética

UNIVERSIDADE FEDERAL DE  
SANTA CATARINA - UFSC



**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP**

**DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

**Título da Pesquisa:** O Fazer-se professor/a de História em cursos preparatórios para o ingresso no Ensino Superior

**Pesquisador:** ELISON ANTONIO PAIM

**Área Temática:**

**Versão:** 3

**CAAE:** 51458421.1.0000.0121

**Instituição Proponente:** Universidade Federal de Santa Catarina

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

**DADOS DO PARECER**

**Número do Parecer:** 5.071.285

**Apresentação do Projeto:**

**Resumo:**

Este projeto de pesquisa em nível de doutorado busca dialogar com professores/as de cursos preparatórios para o ingresso no ensino superior, pré- vestibulares, de organizações públicas e privadas a fim de investigar o processo de formação docente resultante de suas práticas nesses espaços educativos. Tendo em vista que a literatura sobre a temática costuma trabalhar separadamente as experiências de cursinhos públicos e privados, buscamos entrecruzar estas narrativas no intuito de desvelar suas tensões, conflitos e similaridades. Como objetivo, problematizamos o contraste entre a formação acadêmica e a atuação profissional, analisando os currículos prescritos e em ação desenvolvidos nos cursos preparatórios. Optamos por dialogar com docentes cujas experiências variem na sua condição racial e de gênero, sendo que para a realização das entrevistas faremos uso de roteiros semiestruturados a fim de conduzir o diálogo. Após a transcrição das entrevistas, a análise será orientada pelos conceitos de memória, rememoração e narrativa, extraídos da leitura benjaminiana, combinados ao conceito de experiência em E. P. Thompson para correlacionar estas fontes como possibilidade de produção de conhecimento acerca deste fenômeno no campo de pesquisas em Educação.

**Hipótese:**

Estima-se como hipótese que em ambas as modalidades, a educação encontra-se permeada pela dinâmica do treinamento e da cultura da avaliação tornando-se instrumento de ascensão social

**Endereço:** Universidade Federal de Santa Catarina, Prédio Reitoria II, R: Desembargador Vitor Lima, nº 222, sala 401  
**Bairro:** Trindade **CEP:** 88.040-400  
**UF:** SC **Município:** FLORIANOPOLIS  
**Telefone:** (48)3721-6094 **E-mail:** cep.propesq@contato.ufsc.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE  
SANTA CATARINA - UFSC



Continuação do Parecer: 5.071.285

pelo mérito. Desta forma, destaca-se a criatividade dos/as docentes em criar estratégias para romper com a imposições impostas por estas estruturas de ensino.

**Metodologia Proposta:**

As informações obtidas por intermédio das entrevistas serão gravadas, transcritas e analisadas com base nas teorias historiográficas supracitadas. Assim, a metodologia para o trabalho com fontes narrativas será orientada a partir dos conceitos de memória e narrativa e experiência vivida em Walter Benjamin (2012) e seus intérpretes, combinados ao conceito de experiência em E. P. Thompson (1981) como tradicionalmente tem se colocado nas pesquisas educacionais que tratam das fontes orais produzidas por parte dos integrantes dos grupos de pesquisa Patrimônio, Memória e Educação (PAMEDUC) da UFSC. Utiliza-se como referência para esta pesquisa a tese de doutoramento de Elison Antonio Paim (2005) intitulada Memórias e experiências do fazer-se professor.

**Objetivo da Pesquisa:**

**Objetivo Primário:**

Dialogar com as experiências de seis professores/as de História envolvidos/as em cursos preparatórios, populares e privados, para investigar o processo de formação docente resultante de suas práticas nesses espaços educativos. **Objetivo Secundário:**- Entrecruzar narrativas de diferentes educadores/as sobre suas experiências docentes em cursos preparatórios públicos e privados, em busca de similaridades, tensões e conflitos.

- Comparar possíveis diferenças e semelhanças entre currículos do ensino de História nos pré-vestibulares populares e privados.- Inventariar as estratégias utilizadas pelos/as professores/as ao lidarem com os currículos prescritos e os materiais didáticos.- Problematizar a relação entre a formação acadêmica docente e a dinâmica no mercado de trabalho de profissionais envolvidos/as com o ensino de História.- Investigar a relação professor/as-estudantes durante a formação nos cursinhos.- Evidenciar o impacto da pandemia da COVID-19 nas dinâmicas de funcionamento dos cursinhos.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

**Riscos:**

O procedimento de Coleta das Entrevistas não apresenta riscos previsíveis aos sujeitos envolvidos com a pesquisa. Reservamos o direito dos/as participantes de responderem apenas as questões que desejarem a fim de evitar aborrecimento ou o desconforto na exposição de qualquer memória

**Endereço:** Universidade Federal de Santa Catarina, Prédio Reitoria II, R: Desembargador Vitor Lima, nº 222, sala 401  
**Bairro:** Trindade **CEP:** 88.040-400  
**UF:** SC **Município:** FLORIANOPOLIS  
**Telefone:** (48)3721-6094 **E-mail:** cep.propesq@contato.ufsc.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE  
SANTA CATARINA - UFSC



Continuação do Parecer: 5.071.285

sensível. Estima-se uma duração média de 30 a 60 minutos, sendo possível interromper o processo a qualquer momento por vontade ou necessidade do/a participante. A integridade do/a participante é de responsabilidade dos pesquisadores e por isso asseguramos assistência e a garantia do sigilo na divulgação dos resultados.

**Benefícios:**

Como benefícios indiretos, visamos o enaltecimento dos sujeitos envolvidos nos processos pedagógicos, contribuindo para a valorização da profissão docente e a defesa da especificidade do conhecimento escolar em distinção ao conhecimento científico em espaços de preparação para ingresso no ensino superior. Tendo em vista que as entrevistas serão conduzidas online e custeadas por instrumentos adquiridos com a verba da bolsa de doutorado, não está prevista a compensação material, uma vez que não haverá despesas por parte do participante e seus acompanhantes, tais como transporte e alimentação. A legislação brasileira não permite que você tenha qualquer compensação financeira pela sua participação em pesquisa. Caso você tenha algum prejuízo material ou imaterial em decorrência da pesquisa poderá solicitar indenização, de acordo com a legislação vigente e amplamente consubstanciada.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Projeto referente à tese de doutorado de GIOVANNA SANTANA do Programa de Pós-Graduação em Educação, orientada por Elison Antonio Paim.

Número de participantes: 6 professores de cursos pré-vestibular.

Previsão de início da coleta de dados: 04/11/2021

Previsão de fim do estudo: 15/03/2022

Previsão de gastos: R\$ 630,00 com financiamento próprio

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Vide Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações

**Recomendações:**

Vide Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Recomendo a aprovação.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

**Endereço:** Universidade Federal de Santa Catarina, Prédio Reitoria II, R: Desembargador Vitor Lima, nº 222, sala 401  
**Bairro:** Trindade **CEP:** 88.040-400  
**UF:** SC **Município:** FLORIANOPOLIS  
**Telefone:** (48)3721-6094 **E-mail:** cep.propesq@contato.ufsc.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE  
SANTA CATARINA - UFSC



Continuação do Parecer: 5.071.285

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1806940.pdf	06/10/2021 17:25:53		Aceito
Folha de Rosto	folhaDeRosto_Giovanna_Santana_assinado.pdf	06/10/2021 17:25:39	GIOVANNA SANTANA	Aceito
Outros	Carta_Resposta_Pendenciasversao2.docx	06/10/2021 17:25:14	GIOVANNA SANTANA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Detalhado.docx	06/10/2021 17:24:42	GIOVANNA SANTANA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.docx	17/09/2021 14:40:40	GIOVANNA SANTANA	Aceito
Cronograma	Cronograma.docx	17/09/2021 14:37:19	GIOVANNA SANTANA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Declaracao_Instituicao.pdf	20/08/2021 14:10:40	GIOVANNA SANTANA	Aceito
Orçamento	Orcamento.docx	10/08/2021 20:01:49	GIOVANNA SANTANA	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

FLORIANOPOLIS, 29 de Outubro de 2021

Assinado por:  
**Luciana C Antunes**  
(Coordenador(a))

**Endereço:** Universidade Federal de Santa Catarina, Prédio Reitoria II, R: Desembargador Vitor Lima, nº 222, sala 401  
**Bairro:** Trindade **CEP:** 88.040-400  
**UF:** SC **Município:** FLORIANOPOLIS  
**Telefone:** (48)3721-6094 **E-mail:** cep.propesq@contato.ufsc.br

**ANEXO B – Convite para a participação na pesquisa**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA  
CATARINA

## CONVITE PARA COLABORAR COM PESQUISA EM EDUCAÇÃO

Convidamos professores e professoras de História a colaborarem com o desenvolvimento de uma pesquisa de doutorado em Educação, a respeito de suas experiências de formação docente em cursos pré-vestibulares privados e comunitários. Os tópicos abordados serão o trabalho docente em sala de aula, as estratégias curriculares para a abordagem de conteúdos, a preparação para os exames e o percurso formativo do/a professor/a. O projeto, aprovado pelo Comitê de Ética da UFSC, é de responsabilidade dos pesquisadores Prof. Dr. Elison Antonio Paim e Giovanna Santana.

As entrevistas serão realizadas *online*, gravadas e posteriormente transcritas. Garantimos a não identificação dos/as entrevistados/as e das instituições mencionadas no decorrer da transcrição. Estima-se a duração de 1 hora com a possibilidade de interromper, encerrar ou desistir do processo a qualquer momento.

Aguardamos o contato e agradecemos a sua atenção,

Giovanna Santana - (48) 999355650  
giovanna\_santana@hotmail.com.br

## **ANEXO C – Roteiro de entrevistas**

### **Bloco 1: Identificação**

1. Você pode se apresentar, falar um pouco da sua história, da sua família e como foi sua vida escolar antes da universidade?
2. Você cursou a Educação Básica em uma escola pública ou privada?
3. O que você recorda da disciplina de História durante a sua formação na Educação Básica. Como eram os materiais didáticos e as aulas?
- 3.a Como foi a sua preparação para ingressar no Ensino Superior? O que levou você a escolher a disciplina de História?

### **Bloco 2: Formação Acadêmica**

7. Como foi a sua recepção no curso de História? O que você recorda de estudar nas primeiras fases e como isso mudou ou não a concepção de História que você tinha dos anos escolares?
8. Quais as maiores dificuldades que você encontrou ao longo da sua trajetória no curso?
9. Que tipo de habilidades você desenvolveu no curso de História que contribuíram para a sua atuação como professor/a da disciplina?
10. Quando e porque você começou a lecionar (em cursinhos ou na educação básica): após a formação ou durante o curso?
11. O que você recorda das suas primeiras aulas? Você se sentiu preparado/a para lecionar em relação aos conhecimentos ensinados na academia?
12. Relacionado a Educação para as Relações Étnico Raciais, existe a preocupação em abordar a história indígena e africana? Se sim, como os materiais lidam com este conteúdo e como você costuma trabalhar?
13. Para você, existe uma ética da profissão docente? Se sim, o que é ser um educador ético?

**Bloco 3: Experiência Profissional**

13. Qual o perfil do cursinho que você trabalhava? Qual o tamanho da equipe de professores/as? Eles já estavam formados nas suas respectivas áreas de atuação?
14. Qual o perfil dos/as estudantes que você trabalhou nos cursinhos?
15. Qual a média de estudantes que você costumava atender por turma no cursinho?
16. E como acontecia a relação professores/as-estudante nesses espaços?
17. Vocês costumavam conversar nos intervalos sobre as escolhas profissionais ou outras orientações a respeito da preparação para os exames ou não há/via tempo para atender essas demandas?
16. Há acompanhamento pedagógico? Como definem o que deve ser trabalhado?
17. O que estava previsto para o currículo da disciplina de História?
18. Você conseguia, inserir para além do currículo prescrito, outros conteúdos que você considera relevantes para a formação? Se sim, quais são seriam eles e que estratégias você utilizava?
- 18.a Nas aulas de História eram trabalhadas as problemáticas do estudo das relações étnico raciais? E como você se considera racialmente?
19. Como são/eram os materiais didáticos? A instituição oferece ou vocês elaboram os materiais em conjunto ou ainda cada professor/a individualmente adapta seu material conforme a turma e sua turma?
20. Como você avalia o impacto dos exames de vestibular no currículo?
- 20.a Você já elaborou questões para a prova de vestibular? Se sim, que tipo de preocupações foram levadas em conta?
21. Que dificuldades os/as estudantes costumavam apresentar a respeito da disciplina de História?
22. Quais as principais diferenças que você identifica com relação ao conhecimento histórico nos cursinhos e que nos é ensinado na academia?
23. Você recorda de algum momento ou experiência que te marcou durante a sua atuação como professor/a em cursinho? Se sim, por que esta experiência em particular?
24. Que conselho você daria para alguém que está começando a profissão docente ou que está pensando em ser professor ou professora de História?

## ANEXO D – Quadro síntese

Quadro síntese de informações profissionais.

<b>Identificação</b>	<b>Período de Formação inicial</b>	<b>Atuação em cursinhos</b>	<b>Ocupação Atual</b>
<b>Entrevistado 1</b>	2011-2016	Cursinho popular e em sistemas apostilados de ensino na escola privada, na região Sul. (Pop./Prv.)	Professor da rede estadual.
<b>Entrevistado 2</b>	2013-2017	Cursinho popular e estudante em sistemas apostilados de ensino na escola privada na região Sul. (Pop.)	Professor de cursinho popular e doutorando.
<b>Entrevistado 3</b>	1979-1982	Professor em cursinho privado e em curso supletivo para trabalhadores/as, na região Sul. (Prv.)	Professor em universidade federal.
<b>Entrevistado 4</b>	2009-2013	Cursinho popular e estudante em sistemas apostilados de ensino na escola privada na região Sul. (Pop.)	Professor da rede estadual.
<b>Entrevistado 5</b>	1983 - 1987	Professor em cursinhos privados no Sudeste. (Prv.)	Professor em universidade estadual.
<b>Entrevistado 6</b>	1987-1990	Professor em cursinhos privados no Sudeste. (Prv.)	Professor em universidade estadual.

Fonte: Elaboração da autora.