



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

Instituto de Física “Gleb Wataghin”

CÁSSIO PACHECO DE FREITAS

CONSTRUINDO A IDENTIDADE DOCENTE : NARRATIVAS DOS PROFESSORES DE
BIOLOGIA DE CURSINHOS POPULARES

BUILDING EDUCATORS' IDENTITIES : NARRATIVES OF BIOLOGY TEACHERS FROM
COMMUNITY PREPARATORY COURSES

CAMPINAS
2020

CÁSSIO PACHECO DE FREITAS

CONSTRUINDO A IDENTIDADE DOCENTE : NARRATIVAS DOS PROFESSORES DE
BIOLOGIA DE CURSINHOS POPULARES

BUILDING EDUCATORS' IDENTITIES : NARRATIVES OF BIOLOGY TEACHERS FROM
COMMUNITY PREPARATORY COURSES

Dissertação apresentada ao Instituto de Física "Gleb Wataghin" da Universidade Estadual de Campinas como parte dos requisitos exigidos para a obtenção do título de Mestre em Ensino de Ciências e Matemática na área de Ensino de Ciências e Matemática

Dissertation presented to the "Gleb Wataghin" Institute of Physics of the University of Campinas in partial fulfillment of the requirements for the degree of Master in Science and Mathematics Education in the area of Science and Mathematics Education

Orientadora: Profa. Dra. Ana de Medeiros Arnt

ESTE TRABALHO CORRESPONDE À VERSÃO
FINAL DA DISSERTAÇÃO DEFENDIDA PELO
ALUNO CÁSSIO PACHECO DE FREITAS,
ORIENTADO PELA PROFA. DRA. ANA DE
MEDEIROS ARNT

CAMPINAS
2020

Ficha catalográfica
Universidade Estadual de Campinas
Biblioteca do Instituto de Física Gleb Wataghin
Lucimeire de Oliveira Silva da Rocha - CRB 8/9174

F884c Freitas, Cássio Pacheco, 1994-
Construindo a identidade docente : narrativas dos professores de biologia de cursinhos populares / Cássio Pacheco de Freitas. – Campinas, SP : [s.n.], 2020.

Orientador: Ana de Medeiros Arnt.
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Física Gleb Wataghin.

1. Formação de professores. 2. Professores de biologia. 3. Curso pré-vestibular. 4. Educação popular. I. Arnt, Ana de Medeiros, 1977-. II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Física Gleb Wataghin. III. Título.

Informações para Biblioteca Digital

Título em outro idioma: Building educators' identities : narratives of biology teachers from community preparatory courses

Palavras-chave em inglês:

Teacher training

Biology teachers

Pre-university course

Popular education

Área de concentração: Ensino de Ciências e Matemática

Titulação: Mestre em Ensino de Ciências e Matemática

Banca examinadora:

Ana de Medeiros Arnt [Orientador]

Maria Inês de Freitas Petrucci dos Santos Rosa

Marcelo D'Aquino Rosa

Data de defesa: 01-10-2020

Programa de Pós-Graduação: Multiunidades em Ensino de Ciências e Matemática

Identificação e informações acadêmicas do(a) aluno(a)

- ORCID do autor: <https://orcid.org/0000-0002-9268-0001>

- Currículo Lattes do autor: <http://lattes.cnpq.br/8433070973906722>

Folha de Aprovação

Profa. Dra. Ana de Medeiros Arnt (Orientadora)

Maria Inês de Freitas Petrucci dos Santos Rosa

Prof. Dr. Marcelo D'Aquino Rosa

A Ata da Defesa, assinada pelos membros da Comissão Examinadora, consta no SIGA/Sistema de Fluxo de Dissertação/Tese e na Secretaria do Programa da Unidade.

RESUMO

Cursinhos pré-universitários populares são espaços não formais de ensino geridos por professores voluntários que buscam educar estudantes de baixa renda, permitindo-lhes acessar o ensino superior em universidades públicas e privadas. Boa parte dos professores desses coletivos lá aplicam pela primeira vez a teoria que aprenderam na faculdade enquanto alunos de licenciatura. Apesar da crescente desvalorização da profissão docente no país, a quantidade de professores formados aumenta a cada ano, seguindo o número também crescente de cursinhos populares. Buscando analisar o que faz professores lecionarem nesses espaços de ensino, tendo em mente sua trajetória profissional, sua prática e a representação que fazem de si mesmos, busco compreender que efeitos um cursinho popular pode exercer sobre os participantes aqui observados a partir do modo como falam sobre si mesmos. Esse trabalho compreende narrativas obtidas em entrevistas semi-estruturadas com 8 professores, quatro homens e quatro mulheres, que lecionaram em cursinhos populares no passado e seguiram trabalhando na educação básica. Suas histórias foram gravadas, transcritas e analisadas à luz da pesquisa narrativa. Os resultados sugerem que os indivíduos investigados consideram cursinhos populares como espaços de valiosa aprendizagem docente, apontando habilidades que foram capazes de aperfeiçoar, conexões que estabeleceram com outros docentes e um profundo reconhecimento profissional por parte dos estudantes. Ensinar num cursinho pré-universitário popular parece afetar a trajetória profissional dos docentes visto que passam a refletir a respeito das interações com os estudantes e dos espaços nos quais se sentem mais livres para ensinar.

Palavras-chave: Formação de professores; Professores de Biologia; Curso Pré-Vestibular; Educação Popular

ABSTRACT

Community preparatory courses are non-formal teaching spaces managed by voluntary teachers who desire to educate low income students allowing them to access higher education in public and private universities. Most teachers of these collectives apply for the first time the theory learned in college while getting their licentiate degree. Despite the growing depreciation of the teaching career in the country, the number of graduated educators rises every year, following the amount of community preparatory courses. Seeking to analyze what provokes teachers to associate with these teaching environments, regarding their professional trajectory, their practice and the representation they have for themselves, I look to understand which effects a community preparatory course may exert over the subjects here observed through the way they talk about themselves. This work comprises the narratives from 8 teachers, four men and four women who taught in community preparatory courses in the past and ended up working with basic education. Their stories were recorded, transcribed and analyzed under narrative research methods. Results suggest individuals researched consider community preparatory courses valuable for learning teaching practices, pointing out skills they were able to enhance, connections established with other colleagues and profound professional recognition by the students. Teaching in a community preparatory course seems to affect teachers' professional trajectory, since they start to reflect upon to which students they want to interact and in what places they may feel freely to teach.

Keywords: Teacher training; Biology teachers; Pre-university course; Popular education

Sumário

1. INTRODUÇÃO	8
1.1. Apresentação.....	8
1.2. O conceito de identidade.....	11
1.3. A construção da identidade docente	14
1.4. Os exames vestibulares e os cursinhos populares.....	20
2. OBJETIVO	24
2.1. Pergunta	24
2.2. Objetivo geral.....	24
3. MÉTODOS	25
3.1. A pesquisa narrativa	27
3.2. Construção do repertório.....	30
3.3. Considerações éticas.....	34
3.4 Os contextos.....	34
3.5. Diálogos e vozes em negociação.....	36
4. RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	40
4.1. Retratos dos participantes.....	40
4.1.1. Ricardo	41
4.1.2. Fábio	42
4.1.3. Verônica	43
4.1.4. Pedro.....	44
4.1.5. Alberto	45
4.1.6. Beatriz	46
4.1.7. Luísa.....	47
4.1.8. Letícia.....	48
4.2. Cursinhos populares como espaços de aprendizagem docente.....	49
4.3. Uma profissão com limites imprecisos	71
4.4. As famílias e trajetórias educacionais dos participantes.....	89
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	107
6. REFERÊNCIAS.....	109
7. APÊNDICES	121
APÊNDICE A – Roteiro de entrevista.....	121
APÊNDICE B – Termo de consentimento livre e esclarecido	122
8. ANEXO ÚNICO – Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa	124

1. INTRODUÇÃO

1.1. Apresentação

A experiência que acumulei lecionando em um cursinho pré-universitário popular permite dizer com segurança que ele foi, para mim, espaço de importante formação docente. Este ambiente me ensinou que educação não é uma mercadoria como outros bens ou serviços, mas um direito básico de todos, e foi nesse espaço que vi que tipo de professor eu era e poderia ser. Percebi-me optando pela educação pública no momento em que me vi com duas alternativas à frente: lecionar para adolescentes de baixa renda na periferia de uma escola municipal de Campinas/SP ou para alunos de classe média alta numa escola privada de prestígio em Valinhos/SP. Tive que optar, e o fiz pela escola pública. Sinto que meus estágios supervisionados durante a licenciatura em Ciências Biológicas na Universidade Estadual de Campinas e minha vivência num cursinho popular afetaram decisivamente essa decisão.

Estudos apontam como acontecimentos na trajetória individual de cada um podem afetar suas escolhas por determinada carreira profissional (ARCURI, ARAUJO e OLIVEIRA, 1983; RIBEIRO *et al.*, 2011). Esta pesquisa está inserida neste contexto, e buscando melhor entendimento de como cursinhos pré-universitários populares participam desse processo. Busco investigar, sobretudo, de que forma a vivência em cursinhos populares pode afetar professores em suas trajetórias profissionais.

Enquanto lecionava num destes cursinhos no interior paulista, percebi que a permanência dos estudantes parecia ameaçada por sua baixa auto estima, instabilidade financeira ou desmotivação típica de quem já se frustrou muito com uma trajetória educacional desafiadora. Os demais docentes e eu lançávamos mão de recursos diversos para garantir a continuidade dos estudos dos alunos que acabaram se tornando meus amigos. Hoje, muitos são colegas de profissão. Organizávamos festas tanto para a socialização dos membros dessa grande comunidade como para arrecadar recursos financeiros, fazíamos debates com temas ligados às opressões cotidianas e provas simuladas dos principais vestibulares. Apesar de nada fáceis, tais ações me fizeram pensar em como construir uma educação diferente, sempre inacabada, em mudança, nem sempre para melhor, mas com decisões tomadas

dentro de um coletivo heterogêneo de educadores que, ao final, apesar da dificuldade e da aparente desorganização, sempre cumpriam o objetivo de aprovar os estudantes.

Tendo como base a minha vivência, espero compreender também como os participantes investigados por este trabalho participam em seus respectivos coletivos, tentando entender como lecionam e articulam outros tipos de empreendimentos dentro dos cursinhos. Não é fácil ensinar assuntos que levam cerca de 10 anos para serem discutidos em detalhes durante a educação básica num período de 6 a 8 meses num cursinho popular. Conteúdos aprendidos na universidade por quem começa a lecionar devem ser ressignificados no trabalho em sala de aula num cursinho.

Essa reflexão a partir dos conteúdos cobrados pelo vestibular é trazida comigo e perpassa minhas práticas enquanto professor da educação básica. Hoje, leciono para alunos do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, buscando sempre motivá-los a frequentarem cursos técnicos, os quais são alcançados por meio de exames semelhantes aos vestibulares, os chamados “vestibulinhos”, que avaliam o conhecimento das disciplinas em avaliações objetivas. Colocá-los em escolas técnicas para que tenham uma inserção profissional alternativa enquanto se preparam para o ensino superior tornou-se minha motivação, e as estratégias didáticas são muito semelhantes às de um cursinho. Isso me faz refletir se outros professores, em outros contextos educacionais, operam estratégias didáticas particulares a partir do que vivenciaram nos cursinhos populares. Será que os participantes são afetados, na sua prática profissional, pelos cursinhos pré-universitários populares onde lecionaram?

Considerando que a formação de professores ocorre nestes cursinhos populares, ela constitui também aquilo que chamamos de identidade docente, um modo particular de os professores olharem para si mesmos, refletindo sobre o modo como referem-se à sua prática. Essa compreensão sobre a identidade, sobretudo pensando os professores, em particular os de Biologia, será discutida neste trabalho. Acredito que mais dissertações devam olhar para essa relação entre a identidade docente e os cursinhos pré-universitários populares, tendo em vista o crescimento desses coletivos nas últimas décadas e o potencial formativo que neles vislumbro.

Para fundamentar a questão que coloca cursinhos populares como espaços de aprendizagem da docência, começo o trabalho apresentando algumas referências teóricas sobre o que significa ser professor. Como é construída a identidade docente? O que significa ser professor? Como esses professores narram suas histórias?

Em seguida, abordo os exames vestibulares de modo sucinto na medida em que descrevo como funcionam os cursinhos pré-universitários populares, cuja história é traçada nos últimos cinquenta anos. Isso dá subsídios para discutirmos como se configurou o sistema universitário excludente da sociedade brasileira da sua origem aos dias atuais. Em meio às demandas populares do período ditatorial, é descrita a intensa emergência dos cursinhos populares e sua configuração atual. Por que existem os cursinhos pré-universitários? Como estes diferem dos cursinhos populares? Em que medida a sociedade brasileira vem facilitando o ingresso aos jovens de camadas populares? Podemos dizer que o acesso ao ensino superior vem se tornando mais democrático em função dos cursinhos populares?

A descrição dos métodos dessa pesquisa, por sua vez, busca esclarecer a opção pelas narrativas e entrevistas semiestruturadas como principal ferramenta investigativa, bem como os critérios usados para a seleção dos entrevistados, suas principais características e os procedimentos de coleta e análise dos dados. É essencial ressaltar que as entrevistas que realizei, após aprovação no Comitê de Ética em Pesquisa da UNICAMP, não estão integralmente transcritas ao longo do trabalho para não deixar a leitura cansativa. Apresento, pois, trechos que considero importantes para a discussão, tornando a compreensão do texto mais dinâmica. Ao final do trabalho, apresento alguns apêndices, como o questionário semi estruturado que utilizei para as entrevistas e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) que cada participante assinou.

Os resultados encontrados neste trabalho apontam para a existência de um olhar capaz de ler o mundo por parte dos docentes que passam por cursinhos populares e de competências escolares a partir da reflexão crítica sobre o assunto a ser ensinado, não só como um conjunto de saberes a ser transferido, mas conceitos que possam ser operacionalizados de modo a transformar a realidade na qual os alunos se inserem. É um trabalho feito com muito afeto e a dedicação de alguém que não pôde deixar de lecionar para escrever, o que me custou algumas noites mal dormidas. Espero que gostem da leitura.

Cássio

1.2. O conceito de identidade

Os saberes são alguns dos principais valores da nossa sociedade, de tal modo que a avaliação internacional de uma nação leva em conta não só o nível de formação dos seus cidadãos, como também sua capacidade de inovar ou empreender (MARCELO, 2009). A educação formal, à qual chamamos de escolarização, constitui a principal ferramenta de construção desses conhecimentos nas sociedades modernas, sendo executada por professores, agentes cujas identidades têm sido valorizadas pela literatura científica recente como fatores necessários ao seu desenvolvimento pleno (DARLING-HAMMOND, 2000; SACHS, 2005; FREESE, 2006; RIOPEL, 2006; HOBAN 2007; OLSEN 2008). No entanto, antes de discutir sobre a identidade desses profissionais, creio que devo apresentar o que entendo por identidade.

Dialogando com Stuart Hall (1997), podemos definir identidade como o conjunto das sedimentações, ao longo do tempo, das diferentes posições que adotamos para seguir, como se fossem próprias, mas que são ocasionadas por um conjunto de circunstâncias, sentimentos, histórias ou experiências. Nossas múltiplas identidades são formadas culturalmente com significados definidos pela maneira como relacionam-se e pelo que omitem. O mesmo autor diz, também, que as identidades são o resultado de um processo que permite nos posicionarmos no interior das definições que os discursos culturais produzem:

A identidade emerge não tanto de um centro interior, de um “eu verdadeiro e único”, mas do diálogo entre os conceitos e definições que são representados para nós pelos discursos de uma cultura e pelo nosso desejo (consciente ou inconsciente) de responder aos apelos feitos por esses significados, de sermos interpelados por eles, de assumirmos as posições de sujeito construídas para nós por alguns dos discursos (p. 26, 1997)

A motivação dessa pesquisa parte do questionamento sobre a coerência das identidades modernas, ou seja, sobre sua estabilidade. A identidade tem sido percebida como fragmentada ou deslocada de sua centralidade (MERCER, 1990), de tal forma que os sujeitos não são mais aqueles indivíduos únicos, especiais, centrados e racionais do Iluminismo. Seu centro nascia consigo, desenvolvendo-se de modo autônomo ao longo da vida, numa concepção mais individualista da compreensão

identitária. O indivíduo iluminista deu lugar a um outro mais complexo, moldado por suas relações com outras pessoas, sendo também chamado de sujeito sociológico:

A noção de sujeito sociológico refletia a crescente complexidade do mundo moderno e a consciência de que este núcleo interior do sujeito não era autônomo e auto-suficiente, mas era formado na relação com “outras pessoas importantes para ele”, que mediavam para o sujeito os valores, sentidos e símbolos – a cultura – dos mundos que ele/ela habitava. (HALL, 1997, p.11)

Como uma agulha e uma linha perpassam um botão e um pedaço de pano, unindo-os, a identidade costura o sujeito à estrutura do mundo, estabiliza seu eu interior à identidade dos outros. No entanto, a identidade única, estável, vem se fragmentando, construindo-se a partir de várias identidades que são, muitas vezes, contraditórias entre si. Essa compreensão nos leva à identidade do sujeito pós-moderno, apontada por Hall como destituída de um núcleo essencial ou permanente. Ao contrário, ela se forma e transforma continuamente em relação aos nossos sistemas culturais:

O próprio processo de identificação, através do qual nos projetamos em nossas identidades culturais, tornou-se mais provisório, variável e problemático. (...) Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas. (...) A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. (HALL, 1997, p.13 e 14)

Para entender como a identidade funciona, precisamos conceituá-la e dividi-la em suas diferentes dimensões (WOODWARD, 2000). Este trabalho compreende a identidade como algo relacional, com diferenças estabelecidas por uma marcação simbólica relativa a outras identidades; considero-as vinculadas às condições sociais e materiais, de modo que não são unificadas, contendo contradições em seu interior a serem negociadas. Conflitos marcados pela identidade são visíveis nos embates entre identidades nacionais e identidades étnicas na grande escala, bem como nas relações interpessoais e na política sexual, em escala local. As posições que assumimos, e com as quais nos identificamos, constituem nossas identidades. Kathryn Woodward afirma que:

É por meio dos significados produzidos pelas representações que damos sentido à nossa experiência e àquilo que somos. Podemos inclusive sugerir que esses sistemas simbólicos tornam possível aquilo que somos e aquilo no qual podemos nos tornar (...) Quem eu sou? O que eu poderia ser? Quem eu quero ser? (WOODWARD, p. 18, 2000)

Se até este momento o conceito de “identidade” parece complexo demais, vamos entendê-lo de uma forma simplificada para poder avançar em nossa compreensão. Identidade, segundo MacLure (1993), é o modo como as pessoas se vêem e falam de si mesmas em relação aos outros e ao mundo. Ao longo do tempo, ela se constroi e sofre transformações a partir das reflexões que fazemos, das emoções que expressamos, das histórias que contamos, dos discursos que nos atravessam e dos atos que empreendemos.

De acordo com Gee (2000), os indivíduos teriam uma “identidade central” (core identity) que se adaptaria a diferentes contextos, de modo que a mesma poderia ser percebida de forma diferente quando contrastamos o indivíduo às instituições, aos discursos sobre ele e aos sujeitos com quem se relaciona. O trabalho de Beijaard, Meijer e Verloop (2004) traz algumas ideias que se somam a essa compreensão, como o comportamento dinâmico não estático das identidades, que estariam em constante evolução; o necessário envolvimento de uma pessoa e um contexto dentro do qual aprende valores profissionais adotados por ela de forma singular; a contenção de subidentidades que devem ser equilibradas visando evitar seu conflito; e a permissão para que indivíduos ajam de forma mais ou menos proativa, o que poderia afetar sua busca por desenvolvimento profissional.

Por fim, o trabalho de Tardif (2012) nos faz pensar que professores carregam consigo, ao longo da trajetória profissional, elementos herdados da própria vida escolar dos quais dificilmente podem se desvencilhar. Quando decidi lecionar, não sabia ainda que tipo de professor desejava me tornar. Seria eu aquele docente extrovertido, que conduziria uma aula tornando-a agradável ao interagir com os alunos? Ou seria um profissional mais pragmático, com uma prática focada no valor acadêmico do conhecimento defendido pela universidade onde me formei?

Antes de ensinarem, os professores vivem boa parte de suas vidas nas salas de aula das escolas. Essa imersão é formadora pois leva os futuros professores a adquirirem crenças, representações e certezas sobre a prática do ofício de professor, bem como sobre o que é ser aluno. (TARDIF, 2012)

Creio que ainda não tenho uma resposta que me convença sobre essa inquietação, mas acredito que, assim como eu, outros professores que iniciam suas carreiras refletem sobre quem são e quais são seus objetivos com a profissão, e isso justifica em grande medida a motivação central desse trabalho.

1.3. A construção da identidade docente

Ao pensarmos nos processos de significação relativos à profissão docente, notamos que emergem uma série de questões como as condições de trabalho, seus interesses, qualificações, artefatos simbólicos ou habilidades específicas (GARCIA, HYPOLITO e VIEIRA, 2005; ROSA, 2010). O modo como professores se percebem, se vêem e querem ser vistos é chamado de identidade docente: ela representa os traços e aspectos que caracterizam esse grupo tão heterogêneo, podendo ser constituída pelas disciplinas escolares, por reformas educacionais e contextos políticos (LASKY, 2005; ROSA, 2010). Também inclui o compromisso pessoal, a disposição para aprender a ensinar, as crenças, os valores, o conhecimento sobre o que se ensina, sobre o ensino de uma forma geral, sobre experiências passadas e vulnerabilidades profissionais. Tomando em conjunto as identidades de todos os docentes do mundo, notamos que elas formam uma rede dinâmica e complexa de histórias, conhecimentos, processos e rituais (SLOAN, 2006).

Discutir a dinâmica das identidades parece ser algo frequente entre os pesquisadores, mas é importante ressaltar que alguns as descrevem também como um produto finalizado dos eventos vividos pelos educadores (OLSEN, 2008; SFARD e PRUZAK, 2005). Sachs (2005) desafia a complexidade das identidades docentes, apresentando-as da forma mais direta possível, e considerando-as o “como ser”, o “como agir” e o “como compreender” do trabalhador docente e de seu papel na sociedade.

Até aqui, usei diversas palavras para apresentar a minha compreensão de identidade docente. Deve ter ficado claro que não a considero como algo inato, mas como um produto em constante mudança, algo que exige ferramentas, ingredientes, processos, tempo e agentes em certos contextos para se erguer, como um conjunto de casas que se sustenta sobre um substrato sólido, mas cuja constituição nunca se encerra. Diversos trabalhos concordam com isso, mas usam termos levemente diferentes para expressarem essa noção processual, tais como: desenvolvimento, construção, formação (RODGERS e SCOTT, 2008), confecção, edificação (SFARD e PRUSAK, 2005), criação (PARKISON, 2008), modelagem (FLORES e DAY, 2006) e arquitetura das identidades (DAY et al., 2006). Nesse sentido, é importante compreender que, apesar de o presente texto discutir o processo de construção de

identidades a partir dos referidos sinônimos, na literatura tais alusões assumem conotações específicas com nuances importantes (BEAUCHAMP e THOMAS, 2009).

A questão mais complexa em relação às identidades parece ser a noção do “eu” (self). Lauriala e Kukkonen (2005) definem três tipos de individualidades relativas a este “eu”, sendo eles o eu real, que se sobressai com maior frequência no cotidiano, o eu desejável, que é reconhecido pela sociedade ou por um grupo externo como um objetivo a ser alcançado, e o eu ideal, colocado pelo próprio indivíduo como um modelo a ser seguido. Nessa compreensão, os três se relacionariam e constituiriam a individualidade dos sujeitos; no entanto, para além do “eu” que se reconhece como alguém no mundo, que tem um gosto cultural, pratos preferidos e sonhos a alcançar, haveria também um “eu” profissional, constituído a partir de suas relações no mundo do trabalho. Alguns autores o descrevem em termos de seu conhecimento didático do conteúdo (BEIJAARD, MEIJER e VERLOOP, 2004), enquanto outros em função de seu relacionamento com sua comunidade de contatos profissionais, os quais o constituiriam em escala local e global (WENGER, 1998).

Garcia, Hypolito e Vieira indicam que as identidades docentes devem ser observadas a partir dos significados impostos por discursos de grupos e indivíduos:

As identidades docentes não se reduzem ao que dizem os discursos oficiais daqueles que gerenciam o Estado. Eles são mais do que meros formadores de cidadãos, como querem as políticas curriculares oficiais. Negociam suas identidades em meio a um conjunto de variáveis como a história familiar e pessoal, as condições de trabalho e ocupacionais, os discursos que de algum modo falam do que são e de suas funções. (p. 47, 2005).

A afirmação sugere que os professores, apesar de sofrerem consequências de ações governamentais, também resistem a certas imposições, acatando a algumas pressões mas atuando no sentido contrário a outras: basta lembrar das ocupações escolares após anúncio do processo de “reorganização” das salas de aula proposto pelo governo do estado de São Paulo ao final do ano de 2015, quando estudantes e professores atuaram no sentido contrário às medidas autoritárias impostas que, na prática, diminuiriam a oferta do ensino médio público, sobretudo em áreas de grande demanda (CATINI & MELLO, 2016). Outra reflexão sobre a docência é trazida pelo texto de Arnt (2015, p. 47): “Quem, afinal, somos nós para escrever, reescrever, elaborar algo sobre os conteúdos escolares ou sobre nossas experiências docentes? Ora! Nós somos... professores!”.

A autora defende que ser professor vai além da capacidade de ler um livro didático para uma plateia. Essa profissão retratada na mídia como uma das mais importantes para o progresso de um país, ainda que lhe falte valorização profissional, configura um ato político, pois se propõe a atuar na sociedade, protestando contra o modo como o conhecimento é tratado nos dias atuais. Formar pessoas é uma ação proposital de transformação, um dever voltado ao encantamento de um público que pode vir a se fascinar com o saber. A concepção reflexiva de Arnt evoca o real, o desejável e o ideal de Lauriala e Kukkonen. Tanto o “eu” profissional como o particular devem ser considerados quando analisado o desenvolvimento da identidade docente (LIPKA e BRINTHAUPT, 1999). Mas, se há tal coisa como uma consciência que dita nosso modo de agir, a qual estamos nomeando como o “eu”, que relação ele tem com as identidades, cujos limites imprecisos parecem nos escapar a cada tentativa de conceituá-las? Essa pergunta encontra um reflexo no texto de Rodgers e Scott (2008), quando dizem que o “eu” seria aquele que cria o sentido, e a identidade, por sua vez, seria o significado sendo criado.

Parece ser impossível desvincular a construção identitária das emoções que o professor vivencia no seu ofício. Alguns trabalhos sugerem que tanto as emoções podem alterar o modo como o professor lida com a profissão como também ter suas emoções transformadas pelo seu trabalho (HARGREAVES, 1998), algo factível quando consideramos o docente afetivo por seus estudantes ou aquele que se sente abalado com uma reforma educacional. De um modo geral, as emoções que um professor vivencia, seja ele encorajado ou proibido de expressá-las, podem expandir ou limitar suas possibilidades profissionais enquanto educador (ZEMBYLAS, 2003).

Se as emoções o afetam, também o fazem suas reflexões mais particulares. Korthagen e Vasalos (2005) sugerem que a reflexão voltada ao nosso interior (core) em busca de uma identidade ou propósito é necessária para nos aproximarmos de quem realmente somos, o que seria crucial àqueles que estudam para lecionar ou já exercem o ofício no início de suas carreiras. A partir da compreensão de quem somos, para empreendermos nossas ideias adiante, alcançar nossos objetivos ou transformar nosso contexto – noção de proatividade que aparece na literatura sob o termo “agenciamento” (agency) – podemos equilibrar nossas

identidades múltiplas (DAY et al., 2006) e exercer uma pressão efetiva sobre as instituições e sobre a sociedade de maneira construtiva (PARKISON, 2008).

O sucesso escolar dos estudantes parece depender, entre outras coisas, dos professores que os formam, o que torna importante atrair bons profissionais, mantê-los ensinando com prazer e oferecer-lhes possibilidades diversificadas para continuarem estudando (OECD, 2005; TASSONI, 2000). Apesar de sua resistência às pressões externas, mudanças nas condições escolares têm criado crises de identidade nos professores, um conjunto de incertezas que podem levá-los a abandonar a escola, ausentando-se por períodos prolongados ou desacreditando da própria profissão (JESUS, 2004). Soma-se à referida crise de identidade um certo déficit de consideração social da profissão, tendo em vista o fato de não desempenharem um ofício de prestígio (BOLIVAR, 2006): o ato de lecionar constitui uma mera ocupação ou uma profissão respeitável? Aqui a identidade dialoga com o conceito de profissionalização, sobretudo com o profissionalismo clássico, marcado pela busca do status de profissões como a advocacia e a medicina, ofícios de amplo prestígio, predominantemente masculinos e regidos por uma cultura técnica compartilhada (HARGREAVES e GOODSON, 1996).

Se, até a primeira metade do século XX, os professores do ensino secundário pertenciam à elite social das cidades (NÓVOA, 1991), essa situação não ocorre no presente: sua imagem social encontra-se em declínio há pelo menos meio século. Num trabalho português, milhares de sujeitos, inclusive professores, foram investigados: a investigação revelou que o status atribuído à profissão docente é baixo tanto quando comparada a outras profissões com a mesma exigência de escolaridade como em relação a outras de formação acadêmica menos rigorosa, como a dos jogadores de futebol (CRUZ et al., 1988). Adoraria acreditar que, na virada do século, a situação pudesse ter se revertido. Entretanto, não é isso que indicam a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e pesquisadoras ligadas a entidades privadas do campo educacional brasileiro (LOUZANO et al., 2010; OECD, 2018). Entre 2006 e 2015, a fração de adolescentes com 15 anos interessada na docência, nos países analisados pelo Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), caiu de 5,5% para 4,2%. No Brasil, a queda foi de 7,5% para 2,4%. Sem querer, aqui, questionar as reais intenções de tais organizações multilaterais como a OCDE, a efetividade avaliativa do PISA para a realidade brasileira ou a influência das

entidades privadas na condução da política educacional nacional, o que por si só produziria diversos trabalhos acadêmicos à parte, penso que tais dados nos permitem refletir que a perda de interesse na docência possa ser uma tendência global. Creio também que tanto a crise identitária docente como o deslocamento da identidade do sujeito pós-moderno tratam da mesma questão, apenas em níveis de detalhamento diferentes. Enquanto Hall (1997) tentava traçar um panorama mais abrangente dos diversos atores que vivenciaram o capitalismo do final do século XX, Jesus (2004) faz uso dos mesmos determinantes para justificar a desmotivação dos professores no início do século atual: as reestruturações trabalhistas causadas pelas mudanças tecnológicas, o contexto competitivo do mercado de trabalho, a desvalorização do “saber escolar” e o individualismo advindo da modernidade tardia.

A cultura profissional de um docente e sua formação ambiental, que consistem na aprendizagem das competências, saberes e conhecimentos de sua ocupação, formam-se tanto ao longo da vida escolar como do efetivo exercício da docência através das relações que ele vivencia. A observação do seu cotidiano, em contato intenso com as novas gerações, revela um mergulhador da contemporaneidade exposto aos discursos multiculturais e às novas tecnologias trazidas pelos estudantes, tornando obrigatória a resignificação da sua própria identidade (ROSA e CORRADI, 2007). Pode parecer leviano dizê-lo, mas os professores vivem imersos num campo de representações afetado pelas disciplinas escolares. Suas grades curriculares produzem mecanismos de controle relevantes para pensarmos o valor simbólico daqueles conhecimentos que merecem ser transmitidos e assimilados, daquelas disciplinas que merecem ter espaços escolares diversificados em cada unidade de ensino - como um laboratório de Ciências ou uma sala de artes, por exemplo - mostrando o quanto são valorizadas (ROSA, 2010).

Além de refletir sobre o que acredita, conhecer aquilo que se ensina parece ser essencial ao “bom” professor. Elementos que compõem o conhecimento didático do conteúdo, valendo citar o preparo para ensinar, organizar mentalmente os conceitos-chave de um tema, conduzir uma linha de raciocínio coerente, trazer perguntas provocativas e conectar comentários dos alunos são atributos apontados como incomuns entre professores iniciantes, os quais agiriam conforme arquétipos caricatos da docência no início de suas carreiras (GARCIA, HYPOLITO e VIEIRA, 2005). Penso que tais acadêmicos trabalham com uma base de dados e informações

relevantes, mas que não podem ser amplamente generalizáveis. Experiências na formação inicial como a passagem por um cursinho popular e os estágios supervisionados da licenciatura parecem contribuir para que os novos docentes se identifiquem com modos próprios não estereotipados de trabalho. Para outros indivíduos que não tiveram qualquer contato enquanto professores com uma sala de aula antes da conclusão da própria graduação, os primeiros contatos com turmas de alunos podem ser confusos.

Feiman-Nemser (2001) aponta que professores iniciantes costumam estar, ao mesmo tempo, ocupados demais ensinando e aprendendo a ensinar, vivendo a transição da vida estudantil à vida adulta profissional, sobrevivendo, descobrindo e se adaptando. Nesse sentido, esta pesquisa também busca responder a alguns anseios pessoais meus, como professor pesquisador iniciante em constantes descobertas, que procura entender qual é seu real papel na sociedade em que vive. Tenho acordo com Rosa (2010) quando sugere que professores em formação podem ser várias coisas: um estudante de licenciatura em Ciências Biológicas que começa a lecionar Biologia enquanto termina um estágio num laboratório de Ciências Biomédicas, por exemplo, tem identidades múltiplas e fragmentadas, incluindo as de educador, de biólogo e de pesquisador. As interpelações e negociações constantes entre essas identidades produzem um sujeito diverso no seu interior com o qual me identifico pois, assim como eu, muitos outros ingressaram na universidade interessados apenas no estudo da vida e acabaram se formando educadores para ensinar essa disciplina a outras pessoas.

Para concluir este tópico inicial, apoio-me em Laurenti e Barros (2000) para retomar a ideia de que identidade é um conceito utilizado para expressar uma singularidade construída na relação com os outros. Este trabalho tem, portanto, o desafio de unificar características comuns entre narrativas de diferentes docentes, evidenciando suas diferenças, descontinuidades e divisões para nos aproximarmos da dinâmica contraditória e fragmentada em que estão mergulhados (GARCIA, HYPOLITO e VIEIRA, 2005). Antes de explicar porque optei por entrevistar somente aqueles que, assim como eu, são docentes de Biologia, apresento algumas questões ligadas à dinâmica do acesso ao ensino superior e uma descrição dos cursinhos pré-universitários populares, elementos centrais nesse trabalho.

1.4. Os exames vestibulares e os cursinhos populares

Os regentes do Brasil não universalizaram o atendimento escolar nos primeiros séculos de existência da nossa nação (CUNHA, 2000). Sem tentar ir tão longe na história posso dizer que, há cinquenta anos, o sistema de educação superior era ainda mais excludente do que hoje, negando o acesso sobretudo a aqueles que não haviam concluído a educação básica nem tinham condições de pagar por uma faculdade privada (GUIMARÃES, 1984). Com o efeito de algumas políticas de ação afirmativa, este quadro vem mudando e reparando dívidas históricas entre a nação e a parcela mais excluída do processo educacional na sociedade brasileira.

Ações afirmativas são medidas que buscam oferecer bens a grupos discriminados e vitimados pela exclusão socioeconômica (CARVALHO, José Jorge, 2003; DOMINGUES, 2005; SOUZA e PORTES, 2011). Pensando o contexto do ensino superior do estado de São Paulo, em anos recentes, destaca-se o Programa de inclusão Social da Universidade de São Paulo (USP) – Inclusp, voltado a alunos de ensino médio público – e o Programa de Ação Afirmativa e Inclusão Social da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) – Paais, voltado a candidatos pretos, pardos ou indígenas. Estes programas tiveram resultados muito inexpressivos nos anos de 2007 a 2010 ao acrescentarem uma quantidade de pontos à nota final dos vestibulandos, aumentando entre 3% e 4% o ingresso dos referidos estudantes (MATOS *et al.*, 2012; COMVEST, 2020).

Já em 2013, a lei federal de cotas, por sua vez, reservava até 9% de suas vagas pelo critério racial e 11% em função da renda de alunos cotistas nas universidades federais (DAFLON, FERES e CAMPOS, 2013). Este cenário vem mudando não só pela adoção de cotas como também pela reorganização das próprias provas dos vestibulares. Só para citar o caso da UNICAMP, que hoje possui também um Vestibular Indígena exclusivo, o número de alunos autodeclarados negros ou pardos em 2019 chegou a 35%, e o índice de alunos oriundos de escolas públicas na média oscila próximo de 50%, com exceção dos cursos de maior procura (COMVEST, 2020). Com efeito, a criação das políticas de ação afirmativa e as demais mudanças nos vestibulares só se concretizaram devido à pressão de movimentos sociais fortes no campo educacional, valendo destacar o movimento negro brasileiro (GOMES, 2012) e os cursinhos pré-universitários populares.

Durante os anos 1960 e 1970, poucas iniciativas voltadas à democratização do ensino superior tiveram efeito (ZAGO, 2008). Em meio ao período ditatorial, movimentos sociais passaram a demandar mais enfaticamente que se reconhecessem as desigualdades raciais na tentativa de repará-las – algo que só obteve atenção nas gestões presidenciais de Fernando Henrique Cardoso e Luiz Inácio Lula da Silva (NASCIMENTO, 2004); no entanto, para além da admissão, era necessário criar mecanismos para reduzir as discrepâncias existentes e promover uma sociedade mais justa. Ganhou força, na mesma época, o movimento da educação popular.

Um dos grandes méritos da educação popular é sua abertura à conciliação do currículo tradicional exigido pelo vestibular com aulas que priorizem estratégias alinhadas às pedagogias críticas, refletindo sobre o conteúdo e vinculando-o à realidade desigual que o país vive (BRANDÃO, C., 2006). Ao problematizar os saberes, é ressaltada a importância destes conhecimentos aos estudantes sob um tratamento reflexivo de modo a oportunizar processos formativos mais integrais pelo referencial da cultura, buscando dar centralidade a outros tipos de saberes como os comunitários, artísticos e linguísticos, enfatizando diferenças de identidade, gênero, etnia, raça e multiculturalidade (PAIVA, 2003). A educação popular pode alimentar a crença ou a convicção de que, desenvolvendo capacidades em áreas-chave, serão criadas condições para que se tomem as decisões políticas adequadas na sociedade tendo em vista a redução das desigualdades (BARBOSA, 2018).

Essa crença se iniciou em mim quando iniciei minha prática docente num cursinho popular onde desenvolvi atividades que foram importantes para minha formação enquanto professor e cidadão, já que pude refletir de outra forma realidade educacional do país. Na ausência de políticas públicas de inclusão e ação afirmativa, os primeiros cursinhos comunitários ou populares surgem ganhando força entre as décadas de 1980 e 1990 a partir de demandas populares, constituindo-se em espaços onde circulam temas fiéis ao currículo básico articulados a uma formação crítica voltada à intervenção política (VERRANGIA, 2013). Os docentes, quase sempre voluntários, revezam-se na tarefa de introduzir não só os conceitos cobrados pelo vestibular – que para muitos estudantes são inéditos – como também assuntos ligados a desigualdade de raça, gênero e renda discutidos em disciplinas independentes

(cultura, política e cidadania), em espaços não formais de ensino (saraus, assembleias) ou na prática de cada disciplina (Biologia, química ou português).

A colaboração necessária à autogestão de um cursinho se aproxima da noção de profissional flexível das comunidades profissionais solidárias, que tem como princípio o diálogo sobre o ensino para a melhoria do trabalho pedagógico (HARGREAVES e GOODSON, 1996). Muitas vezes é preciso tomar mais tempo do que o esperado num mesmo conteúdo até que as salas permitam o avanço dos temas. O discurso do professor deve fazer os conteúdos das disciplinas atingirem alunos que estão concluindo o ensino médio e também aqueles que já se formaram há muitos anos, sugerindo que o trabalho docente requer flexibilidade e paciência na organização das aulas (CARVALHO, José Carmelo, 2006).

Os alunos, que em geral ingressam nos cursinhos populares via critérios socioeconômicos, são preparados não só para o vestibular, como para a vida em sociedade (MORAES e OLIVEIRA, 2006). Há uma compreensão disseminada entre professores de cursinhos populares de que a grande maioria daqueles que passam pelas salas onde lecionam não ingressará na universidade. Esses educadores, ao invés de apenas se frustrarem, se contentam também em oferecer um modo particular de ler o mundo a esses estudantes, com ferramentas de indagação úteis para sua vida enquanto cidadãos participantes da democracia. Reflexões sobre opressões cotidianas, conhecimentos sobre desigualdades e mecanismos de participação sociais são oferecidos a estes que poderão ou não ingressar no ensino superior. O contato com os professores constitui um ambiente de vivência rico em troca de ideias que os aproxima da realidade acadêmica (KATO, 2011) e do sonho de obter um título de ensino superior, que para muitos significa “ser alguém” na vida (D’ÁVILA et al., 2011).

Muitos professores no início de suas carreiras encontram no cursinho popular a oportunidade de assumirem algumas aulas e vão ganhando autoconfiança para vencer as incertezas que permeiam o curso de graduação. Teriam eles capacidade de gerir uma sala de aula? De organizar conteúdos formais didaticamente? De avaliarem com justiça os estudantes de suas turmas? Somando a liberdade pedagógica às condições reais de cada projeto, esses docentes iniciantes acabam sendo levados a repensar o currículo e os métodos de ensino (KATO, 2011). Seria exagero dizer que todos os cursinhos populares permitem essas situações, mas

em sua gênese está a abertura para que os professores as realizem posto que sua mera existência evidencia a lógica da exclusão social relacionada à disputa por vagas na educação superior não universal.

Cursinhos populares muitas vezes agem no desenrolar das aulas com análises que assumem posturas críticas frente aos discursos tomados como “verdadeiros” na sociedade. Se verdades são construídas e postas em circulação, nosso pensamento se constitui dentro das possibilidades regidas por uma ordem que nos permite ver, entender e dizer certas coisas tidas como verdades. Essas verdades, objetos de ações políticas difundidas na forma de discursos nos diversos aparelhos sociais, estatais e privados, são produtoras e produzidas nas práticas, e constituem a racionalidade de uma época, de uma sociedade (LOCKMANN, 2016; LOCKMANN e MACHADO, 2018). Os cursinhos populares, através do conhecimento dito formal, parecem ter abertura para questionar essas verdades apresentando-as dentro de seus contextos de produção.

Será que as particularidades evidenciadas acima sobre os cursinhos populares afetariam as escolhas profissionais de professores em suas carreiras? Essa pergunta me aparece a partir de um trabalho de Hammerness, Darling-Hammond e Bransford (2005), quando em torno da noção dos efeitos da identidade docente afirmam:

Desenvolver uma identidade enquanto se é docente é algo importante para assegurar que professores se comprometam com seu trabalho e façam sua adesão às normas profissionais... as identidades que professores desenvolvem moldam suas disposições, onde colocarão seu esforço, quando e como irão buscar oportunidades de desenvolvimento profissional e quais obrigações vêem como intrínsecas a seu papel (p. 383-384, 2005, tradução minha)

O ambiente escolar, os estudantes, a relação com os colegas e as ações dos administradores da escola – em outras palavras, os contextos – podem ser fatores complexos e relevantes à formação identitária de professores iniciantes (FLORES e DAY, 2006). Essa reflexão me faz pensar que é possível que não só eu, mas outros profissionais iniciantes também encontrem nos cursinhos populares a abertura necessária para refletirem sobre sua prática e decidirem se desejam ou não seguir a vida enquanto docentes de uma maneira geral. Para que minhas inquietações não se percam nas reflexões das últimas páginas, apresento de forma sucinta os objetivos desse trabalho a partir dos pontos de interesse que elenquei até aqui.

2. OBJETIVO

2.1. Pergunta

Como a experiência em cursinhos pré-universitários populares se relaciona com a prática docente de professores de Biologia e Ciências que lá começaram a lecionar?

2.2. Objetivo geral

Analisar como se constroi a identidade docente a partir das narrativas de professores de Biologia e Ciências sobre sua trajetória profissional e prática em cursinhos pré-universitários populares.

3. MÉTODOS

Um projeto de pesquisa narrativa deve levar em conta alguns aspectos, a começar por sua justificativa, o porquê, sua relevância no campo conceitual em que se inscreve, que pode responder ao mesmo tempo a questões pessoais, práticas ou sociais. A justificativa pessoal se desenha a partir da vivência do pesquisador, suas experiências, tensões e indagações particulares. Uma justificativa prática vislumbra a possibilidade de mudanças de atitude no exercício cotidiano de indivíduos ou ofícios, como as pesquisas narrativas que falam sobre a prática de médicos ou professores, visando sua melhoria. Por sua vez, a justificativa social é aquela que abrange tanto a questão teórica do impacto da pesquisa em seus termos metodológicos para um campo disciplinar como também os efeitos políticos do trabalho, visibilizando realidades ocultas da sociedade.

Pensar um fenômeno através da narrativa é uma forma de questionar o que, por vezes, consideramos estático e imutável. Mais do que restringir o projeto a uma pergunta fechada e precisa, podemos considera-lo como uma busca constante por sentido, um desafio irrecusável, uma inquietação orientada por nossos desejos mais íntimos. À medida que desenhemos nossos objetivos, precisamos nos deixar levar pelo projeto ao longo da temporalidade da pesquisa, de suas intrincadas dimensões sociais e do lugar onde o mesmo se situa, mantendo em mente quais são as justificativas que o fazem ter que vir à vida. Não há consenso, entretanto, do protagonismo das narrativas como única ferramenta possível na compreensão das experiências humanas. A pesquisa narrativa é uma pesquisa qualitativa.

A pesquisa qualitativa é suave, rica em descrições de pessoas, lugares e diálogos, e não intuitivamente manuseável por procedimentos estatísticos. Guarda semelhança com as pesquisas quantitativas nos rituais disciplinados de coleta de dados, mas apresenta características que Bogdan e Biklen (2006) assim descrevem: o pesquisador é essencial à construção do banco de dados num certo contexto; os dados são descritivos, e não absolutos; há maior preocupação com um processo do que com um produto final; os dados são analisados de forma indutiva, formando abstrações; entende-se que cada indivíduo atribui um significado particular às suas experiências, e essa interpretação é essencial ao processo dessas pesquisas.

Quando pesquisadores usam o termo “narrativa” de forma indiscriminada, ou seja, para descrever qualquer relato, objeto ou performance sem explicar por que aquilo é uma narrativa, o conceito perde seu sentido (RIESSMAN, 2002). Sem que se sinalize os limites e potencialidades da narrativa, ela pode marginaliza outras formas não narrativas de comunicação e criação de sentido para a vida social. Não costuma ser claro quando um estudo qualitativo como este começa. Seu início se situa próximo das negociações preliminares com os participantes, da aglutinação das ideias que justificam o trabalho na mentalidade do grupo de pesquisa. A falta de limites vale tanto para a coleta de dados como para a redação do texto final, já que metodologias narrativas obtém seus dados de incontáveis fontes, exigem discussões posteriores com os participantes, buscando entender como estes compreendem o estudo e alongam cada vez mais esse complexo processo.

Podemos entender a pesquisa narrativa de forma abreviada como um jogo de confiança mútua onde dar voz ao participante é uma forma de validar sua existência. “Voz” é significado que reside no indivíduo e permite que ele participe numa comunidade. A luta travada pela voz requer que se encontre na mente as palavras certas para externalizá-las, que os músculos do corpo consigam dizê-las e que o outro esteja disposto a escutá-las. Sentir-se ouvido é parte do processo que dá forma à voz. Usá-la produz um relacionamento, suscita um evento que depende do eu e do semelhante que me escuta. Essa compreensão é, portanto, um processo social. As palavras ditas produzem uma relação de cumplicidade entre os pesquisadores e os participantes, pois requer que sejam ouvidas, formando uma comunidade que pode ser percebida pelo leitor (ELBOW, 1986; NODDINGS, 1986; HOGAN, 1988; BRITZMAN, 1991). Espero sinceramente que você, leitor ou leitora, sinta isso.

Essa pesquisa, portanto, têm suas fronteiras de início, meio e fim delimitadas com bastante suavidade, sem qualquer ambição de precisão. Meu rigor se afirma a partir dos referenciais teóricos que me orientam, que apesar de serem diversificados, dialogam de modo ordenado, permitindo-me traçar um percurso de pesquisa seguro. Já que este trabalho segue a lógica dos estudos qualitativos narrativos, julgo prudente apresentar aos leitores um pouco mais sobre como esse percurso funciona. Concluída a definição do que entendo por uma boa pesquisa narrativa, apresento quais estratégias empreendi para entrevistar os participantes do meu trabalho, como colhi seus relatos e que referenciais me permitiram analisar suas histórias de vida.

3.1. A pesquisa narrativa

Devido ao seu foco na experiência humana e nas qualidades da vida, a pesquisa narrativa se situa no campo das análises qualitativas. As palavras que são ditas numa pesquisa narrativa constroem incontáveis histórias e permitem também análises no campo da pesquisa em educação (BALL e GOODSON, 1985; EISNER, 1988; SIKES, MEASOR e WOODS, 1985).

Seres humanos vivenciam e contam histórias desde que aprenderam a falar, e nós temos falado sobre elas desde então como forma de dar sentido ao modo como vivemos, como construímos nossa sociedade. A pesquisa narrativa estuda a experiência humana contida nas histórias (CONNELLY e CLANDININ, 2006). O estudo da trajetória de alguém é um dos caminhos para entender como as pessoas dão sentido à própria vida. Para Goodson (2013), essa interpretação é marcada pelas condições históricas dos momentos vividos e narrados.

O primeiro trabalho moderno a usar a história de vida de modo expressivo é “O Camponês Polonês” de William Thomas e Florian Znaniecki (1918). Os autores buscavam explicar o comportamento dos indivíduos como um processo interativo entre os mesmos e seu entorno sociocultural. A partir da detalhada descrição dos imigrantes poloneses, foram capazes de construir um relato com passagens que ainda hoje servem de exemplo para pesquisadores experientes:

Uma instituição social pode ser completamente compreendida apenas se não nos limitarmos ao estudo abstrato de sua organização formal, mas somente se analisarmos o modo como ela aparece na experiência pessoal dos vários membros do grupo e como isso influencia suas vidas. (p. 1833, tradução minha)

Pesquisas antropológicas sobre culturas indígenas da América do Norte também exploraram histórias de vida na década de 1920 para conhecer melhor povos que pareciam estar próximos do desaparecimento. Naquela época, colhia-se histórias daqueles que eram vistos como representativos de seu grupo cultural (FRANK e LANGNESS, 1981), preocupação que não é mais o foco das pesquisas narrativas contemporâneas, as quais podem analisar as narrativas de pouquíssimos sujeitos sem considerá-los modelos do grupo social do qual fazem parte.

Entre 1940 e 1950, a sociologia favoreceu estudos quantitativos com amostras grandes somadas a métodos estatísticos. Nesse período, a experiência individual passou a ser considerada relativa, de modo que apenas estudos

controlados com variáveis numéricas quantificáveis passaram a ter valor. Ivor Goodson (2013) alerta para o risco de métodos estatísticos ocultarem as experiências e condições sociais dos indivíduos que são agrupados dentro de um algarismo na tabela de um estudo quantitativo, o que provocaria um distanciamento da realidade que se busca alcançar, a ocultação daquilo que se procura revelar.

A pesquisa narrativa passou, portanto, por um processo de marginalização dentro da sociologia (BERTAUX, 1981; DENZIN, 1970; SHAW, 1966). Na antropologia e na linguística, no entanto, o interesse nas histórias de vida se manteve por um longo período. Em meados dos anos 1960, surgiram estudos voltados às questões interseccionais entre a linguagem, discurso e prática, sendo um dos mais marcantes o trabalho “Análise Narrativa” de William Labov e Joshua Waletzky (1967). Esses autores argumentavam que narrativas ordinárias do cotidiano de indivíduos eram dignas de serem estudadas, compreendidas a partir da análise do discurso que veiculariam. Jerome Bruner (1997) aponta que esse trabalho transformou o estudo da narrativa profundamente, fazendo com que se pudesse compreendê-la não apenas como um texto, mas um modo de pensar (BRUNER, 1986). Quis, até esse ponto, descrever o que é a pesquisa narrativa e como sua existência pode ser útil nesse trabalho, que busca ouvir histórias e analisá-las.

Há, entretanto, diferentes formas de contar uma história: podemos insistir mais em certos detalhes do que em outros, alongar partes que nos importam mais, encurtar outras e esconder segredos que não queremos que os outros saibam. Também quem escuta não costuma sair ileso do processo, pois à medida que nos engajamos, um conta o que viveu e o outro responde com o que pensa a esse respeito. É possível que o primeiro perceba que nunca pensara naquela situação daquela forma e, da próxima vez, a história será contada de forma diferente.

Dizendo de outra forma, histórias podem ser curtas e objetivas ou longas e detalhadas. Como são faladas, ditas para o outro escutar, dizemos que as histórias são narradas, e o trecho em questão que nos interessa recebe o nome de “narrativa”.

As pesquisas qualitativas, de um modo geral, costumam se referir a qualquer dado prosaico não objetivo como uma “narrativa”. Ela pode ser oral ou escrita a partir de uma provocação num trabalho de campo, uma entrevista ou uma conversa natural evocada sem grandes expectativas. Susan Chase (2005) distingue de forma bem clara três tipos principais de narrativas por seu formato:

a) Certa história pontual sobre um evento particular com personagens específicos, como uma consulta com o médico ou uma reunião com o chefe no trabalho, algo que as pesquisas também chamam de “narrativa pessoal”.

b) Uma história longa sobre algum aspecto significativo da vida de alguém, como a vida matrimonial, o divórcio ou os primeiros anos de vida de um filho. Não é um relato rápido, mas também não se trata de algo trivial.

c) A narrativa da vida completa de alguém, do nascimento ao presente. Esse relato pode ser biográfico ou autobiográfico, se considerarmos autoras e autores que pesquisam as implicações e eventos da própria vida.

Já devo ter deixado claro, até aqui, que as histórias de vida são ingredientes importantes que nos fazem humanos, pois indicam que tipo de seres humanos nós somos. Elas nos fornecem um estoque de recursos narrativos com os quais prestamos contas do que nos ocorre e respondemos aos eventos que nos sucedem (GOODSON, 2013). Para Michael Connelly e Jean Clandinin (1990), as pessoas que falam de si estão, num mesmo momento, vivendo, contando, recontando e revivendo sua história, criando um cenário para quem escuta ou lê seu relato. Você, leitor(a), na paisagem narrativa deste trabalho poderá decidir se é capaz de enxergar algo além do que o narrador e eu enquanto pesquisador fomos capazes de contar. As ideias aqui contidas traçam um panorama que não ambiciona se passar pela verdade incontestável dos fatos, mas por possíveis posições assumidas em relação à natureza e aos significados dos fenômenos, podendo se ajustar à sensibilidade do seu pensamento e das suas indagações pessoais ao transitar por esse palco (PESHKIN, 1985).

Existem outras formas de compreender a experiência humana, de modo que devemos nos perguntar: as narrativas são a melhor estratégia para meu objetivo de pesquisa? No meu caso, penso que sim. Para definir melhor o presente trabalho, tendo por claro que defini quais são minhas concepções sobre a pesquisa narrativa e sobre a relevância das histórias pessoais dos participantes, apontarei como escolhi os indivíduos que participaram da pesquisa e como com eles interagi.

3.2. Construção do repertório

Optei por investigar docentes de uma única disciplina escolar, a Biologia. Não analisar quem leciona as demais significa considerar que cada uma destas disciplinas apresenta indivíduos com características muito próprias dentro da mesma área do conhecimento mas distintas quando as comparamos umas às outras. Apesar de todos serem professores e compartilharem elementos da identidade docente entre si, quis evitar as diferenças idiossincráticas das formações profissionais de cada disciplina na análise dos dados nesse trabalho.

Uma investigação que levasse em consideração docentes de diferentes disciplinas poderia ser dificultada por uma diversidade de narrativas que se vinculam mais às áreas de conhecimento específicas das referidas matérias do que à formação da identidade docente vinculada à licenciatura. Por exemplo, a disposição de professores de matemática a responderem a questionamentos com a objetividade típica de sua área de formação (OLIVEIRA, 2004), bem como por reflexões mais abrangentes de um professor de história preocupado com determinantes externos na explicação de uma dada situação ou pergunta (GUSMÃO, 2004).

A literatura sugere que a escolha de uma disciplina escolar específica pode afetar a identidade docente, uma vez que cada disciplina pode ter uma cultura de ensino e aprendizagem particular (BARTY, 2004; VARGHESE *et al.*, 2005). Quando se pensa o ensino de Biologia escolar é notável a constante atualização de conhecimentos e consequente reorganização dos conteúdos a serem ensinados, uma vez que os processos científicos podem alterar o modo como entendemos a ciência e a sociedade (KRASILCHIK, 2004). Na lógica dos cursos pré-vestibulares, o que norteia o currículo e a estruturação dos conhecimentos se vincula às provas externas (LOPES e LÓPEZ, 2010). Neste sentido, as relações entre os conteúdos de Biologia, a compreensão do que é a ciência e seus fenômenos, bem como o modo como isso deve ser ensinado segue os editais dos exames vestibulares.

Nos cursinhos, devido ao tempo escasso do qual dispõem os docentes, conteúdos são adaptados de modo fazerem sentido para os alunos. Docentes frequentemente são guiados por parâmetros internos, sistemas apostilados e avaliam os alunos através de provas sem muita margem para reinvenções (GUIMARÃES, 1984; WHITAKER, 2010). Em cursinhos populares, por sua vez, há maior liberdade,

fazendo crer que o contexto diferente oferece outras condições aos processos de didatização (BONFIM, 2003; WHITAKER e ONOFRE, 2006).

Os contextos então atuam definindo o que deve ser ensinado (processos de didatização e reelaboração do conhecimento), materializando o conflito entre as recomendações oficiais e teorizações acadêmicas das disciplinas. Cada um, enquanto professor ou aluno, tem, pois, a possibilidade de legitimar o poder político ou de reinventar outras formas de ser governado e governar a si mesmo (BARBOSA, 2018). As disciplinas não aceitam recomendações pacificamente: resistem, deformam-nas, e só então as acatam. Não devemos compreendê-las como uma simples divisão de saberes do campo científico, mas como uma tecnologia de organização do currículo constituída a partir de discursos híbridos recontextualizados que atendem a finalidades sociais decorrentes do projeto de escolarização (ROSA, 2014).

Considera-se aqui o currículo não como ciência, como produção de conhecimento, mas sim como uma estratégia voltada à sua seleção, organização e socialização, o que limita mas não anula as possibilidades de reorganizá-lo instrumentalmente. Atores envolvidos com políticas públicas educacionais tais como equipes de governo, movimentos sociais e partidos políticos disputam os sentidos em torno das definições de “currículo” ou “qualidade da educação”, delineando seus contornos a partir dos discursos que proferem (LOPES, 2015). Pontuo, dessa forma, que minha compreensão de disciplina escolar, de currículo e dos contextos educacionais participam da constituição da identidade docente. Escolhi trabalhar com professores de Biologia que iniciaram sua vida profissional em cursinhos populares e não com professores de outras disciplinas nos demais espaços formais de ensino, uma vez que também faço parte deste grupo.

É possível que os dados coletados em campo não tenham sido obtidos para o objetivo planejado inicialmente, e que foi se alterando ao longo da pesquisa. Cabe aí, portanto, verificar se eles ainda se adequam ao propósito central da pesquisa ou se é necessário buscar outras fontes documentais, conversar novamente com os entrevistados, entender o que eles pensam de suas análises preliminares e se esforçar para produzir dados suficientes para contemplar a complexidade do contexto de sua pesquisa. Dados válidos em pesquisas narrativas podem ser as anotações num caderno de campo, diários, entrevistas transcritas, observações diversas, histórias, cartas, mensagens de texto, e-mails, planos de aula ou fotos. A completude

dos dados se forma a partir de uma base de dados rica que cria uma narrativa poderosa sobre a vida de alguém ou de um grupo de pessoas (CONNELLY e CLANDININ, 1990). Anotações de campo podem conter transcrições de diálogos, comentários, relatos sobre a família dos participantes, artefatos com memórias afetivas ou gravuras. Interpretar tudo isso é a tarefa essencial do pesquisador, estando atento aos aspectos relacionáveis entre as experiências dos participantes, os quais precisam ter ciência do privilégio de analisar experiências já vividas e ultrapassadas.

É válido que os participantes acessem textos parciais da pesquisa permitindo sua modificação e interpretação num movimento de negociações onde significados múltiplos podem emergir, sendo possível também evidenciar o trabalho de transformação dos dados iniciais do trabalho naquilo que se lê ao final do processo, contanto que a voz do pesquisador não silencie os participantes (CLANDININ e HUBER, 2010). Alguns pontos de partida possíveis para as investigações narrativas são as histórias narradas por terceiros aos pesquisadores, as experiências vivenciadas por eles em determinados contextos e as autobiografias que podem fazer de si mesmos (LÜDKE e ANDRÉ, 1984).

A entrevista semiestruturada foi a ferramenta escolhida para colher dados neste trabalho. Ela consiste num conjunto de perguntas abertas e fechadas a partir das quais o informante tem a possibilidade de discorrer sobre o tema proposto. O pesquisador deve seguir um conjunto de questões previamente definidas, mas ele o faz em um contexto muito semelhante ao de uma conversa informal (BONI e QUARESMA, 2005). A escolha dos participantes obedeceu a dois critérios simples:

- (a) ter experiência como docente na educação básica pública e/ou privada;
- (b) ter lecionado Biologia em cursinhos pré-vestibulares populares.

Os primeiros convites para as entrevistas foram enviados a cursinhos populares via canais digitais (página no facebook, instagram ou e-mail institucional) e via contato pessoal em reuniões abertas presenciais dos referidos coletivos - para conhecer pessoas de fora de Campinas, foi importante buscar encontros da Frente de Cursinhos Populares de São Paulo.¹

¹ A Frente de Cursinhos Populares de São Paulo é um coletivo formado em 2014 após assembleia no 1º Encontro de Cursinhos Populares de São Paulo, em 5 de Julho do mesmo ano. Seus integrantes representam diversos cursinhos da Região Metropolitana de São Paulo e se reúnem de tempos em tempos para pensar questões relativas à educação popular e o acesso à universidade na Grande São Paulo.

Professores conhecidos por mim ao longo de minha participação pessoal nos cursinhos também foram investigados. Ao final de algumas entrevistas, os participantes eram questionados se conheciam outros docentes com as características desejadas para participarem do trabalho, e assim se ampliou o conjunto amostral sem que houvesse um limite pré-definido. A escolha dos participantes seguiu, portanto, a chamada “amostragem em bola de neve” (VINUTO, 2014).

Chegar a outras pessoas a partir de uma pessoa inicial se constitui numa amostragem não probabilística pois permite acessar tal grupo de professores sem que se saiba a probabilidade de seleção de participantes no corpo geral de docentes de cursinhos do país. Também corre-se o risco, quando o grupo amostral potencial é muito grande, das indicações recaírem apenas sobre os indivíduos mais “populares”, ou seja, mais reconhecidos por terceiros. Como o conjunto dos professores de Biologia de cursinhos populares não é muito vultoso, é razoável que cada um tenha a mesma chance de ser indicado. A crítica ao método aqui utilizado é importante, valendo ressaltar que se a escolha dos indivíduos não é aleatória, dadas as semelhanças que compartilham (terem frequentado os mesmos espaços de ensino popular ou terem sido formados juntos na mesma universidade, por exemplo) suas trajetórias e respostas podem ser similares. Isso pode ser mitigado caso se obtenha fontes de indicações iniciais distintas, as chamadas sementes, oriundas de diversas redes, o que aumenta a possibilidade de encontrar narrativas heterogêneas.

Em concordância com May (2004), entendo que a amostragem em bola de neve omite vozes e opiniões de outros que não são parte de uma rede de amigos e conhecidos dos participantes iniciais. Isso reafirma a importância de se obter participantes bem distintos num primeiro momento e sempre esclarecer os objetivos da pesquisa, dirimindo eventuais dúvidas que eles possam ter. Em algum momento, quando o quadro geral da amostragem se mostra saturado com respostas e narrativas repetitivas (DUARTE, 2004), semelhantes umas às outras, não aparecendo novos nomes, encerra-se a possibilidade de novas discussões no quadro de análises. Como aponta Bernard (2006), esse método é útil para populações difíceis de serem acessadas, estudadas ou precisadas. Uma vez que não há bancos de dados oficiais abertos com dados de professores de cursinhos populares - como há de docentes da rede estadual de São Paulo, por exemplo - este grupo se torna difícil de ser acessado.

3.3. Considerações éticas

Este estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em pesquisa da Universidade Estadual de Campinas (parecer nº 3.085.422, em 14/12/2018, CAAE 97217218.0.0000.8142 – **Anexo 1**). As entrevistas presenciais com os participantes foram agendadas com antecedência e os objetivos da pesquisa apresentados e esclarecidos ao início do diálogo, que foi gravado com aparelho celular a fim de que suas respostas fossem melhor analisadas num momento posterior à conversa.

Os locais escolhidos para os encontros foram espaços públicos próximos às residências dos voluntários (como restaurantes, escolas, praças e universidades), o que não exigiu dos mesmos despesas com transporte ou grande esforço para o encontro. Ao chegarem no lugar marcado, os entrevistados assinaram um termo de consentimento livre e esclarecido (**Apêndice B**) com todos os detalhes sobre o trabalho, seus benefícios, desconfortos e riscos, além do meu contato e da garantia do sigilo da sua identidade.

Para preservar as identidades, uso nomes fictícios ao invés de seus nomes reais ao longo do trabalho. Para preservar os nomes reais de escolas, cursinhos e projetos populares nos quais os professores dizem ter trabalhado, a dissertação também usa outros códigos para não denunciar suas identidades verdadeiras, buscando sigilo absoluto.

3.4 Os contextos

Há de se pisar com cautela nas interpretações levianas de fatos em retrospecto que aparentam ter em comum uma trajetória de causalidade, ou mesmo que o vislumbre dos eventos futuros traz em si a marca da intenção. Essa “ilusão da causalidade” assim definida por Crites (1986) acompanhou meu percurso investigativo como uma armadilha tentadora. A interpretação neste trabalho precisou partir do todo, do sentimento de que existe uma totalidade englobando as narrativas tanto para quem as lê como para quem as escreve, algo que longe de ser artificial, apareça como cuidadosamente construído e detalhado. Me refiro aqui à noção de contexto.

O contexto onde se deram as vivências das pessoas que estou relatando é aquele das famílias em que cresceram, das escolas e universidades onde estudaram e dos cursinhos pré-universitários populares onde lecionaram, que apesar de parecerem similares, não são homogêneos. Uma das grandes críticas ao método investigativo da pesquisa narrativa é o erro que se pode cometer ao olhar apenas para o indivíduo e não para seu contexto (CONNELLY e CLANDININ, 1990). Numa narrativa, essa trama é composta por certas dimensões que devem ser respeitadas simultaneamente para que se possa explorar a rede complexa de relações vivenciadas por cada um, permitindo que se imagine as possibilidades futuras dessas vidas. Esse quadro é composto por três dimensões principais: o tempo histórico, a sociedade em que vivem os indivíduos e o lugar que ocupam.

Se direcionei minha atenção de modo temporal significa que apontei meu olhar ao passado, presente e futuro das pessoas, de lugares, de artefatos e eventos sob estudo. Foi preciso estar atento à temporalidade da minha própria vida e não só dos participantes, que nem sempre narram as histórias de modo cronológico, pois assim como a vida pode não parecer linear e constante a todo momento, já que depende de nossa experiência pessoal, também as narrativas podem ir e vir, se iniciar do final e caminharem para uma conclusão no início do percurso de quem fala. Nos últimos 20 anos, a compreensão da narrativa passou de uma simples reorganização cronológica dos fatos para a narração da experiência, das vivências do passado, presente e futuro, de situações hipotéticas, sentimentos ou desejos. Não é necessário, portanto, ordená-las cronologicamente (CHASE, 2005; CHASE, 2017).

Foi necessário também olhar para as condições pessoais dos indivíduos, seus sentimentos, suas esperanças, desejos, disposições morais e estéticas bem como para suas condições sociais, seus referenciais culturais e seus vínculos institucionais. Não pude me furtar do envolvimento pessoal com as dimensões sociais da pesquisa e tive que aceitar as consequências que disso derivaram. O contato com o contexto da pesquisa, com os participantes e com a sociedade da qual faço parte foi profundo o bastante para que revisse meus objetivos iniciais e reconsiderasse meus próximos passos.

Os limites específicos concretos, físicos, topológicos onde a pesquisa ou os eventos narrados se deram são qualificados como o lugar da pesquisa. Nossas identidades se ligam de forma indissociável dos lugares sobre os quais narramos nossas experiências. Para Eudora Welty (1979),

Lugar tem superfície, a qual será marcada pelas impressões do homem – suas mãos, seu pé, sua mente; ele pode ser domado, domesticado. Tem forma, tamanho, limites; o homem consegue se medir em relação a ele. Tem atmosfera e temperatura, mudanças de luminosidade e sazonalidade, às quais o homem prontamente reage. O lugar sempre cuidou, nutriu e instruiu o homem, e em troca ele pode regê-lo ou destruí-lo, tomá-lo ou deixá-lo; sofrer se for dele exilado e, após viver sobre ele, a ele voltar na sua sepultura. Ele é a substância da ficção, tão próximo das vidas que vivenciamos como a terra que podemos pegar entre nossos dedos, algo que podemos tocar e cheirar. (Welty, 1979, p. 163, tradução minha)

Construir no texto esse lugar não é fácil uma vez que a narrativa foca mais nas pessoas do que nas coisas que as rodeiam. O contexto, por sua vez é ainda mais desafiador pois não pode ser alcançado pelos olhos. Em suma, o contexto é a combinação dos três elementos citados anteriormente, a união entre a sociedade dos participantes situada histórica e geograficamente.

3.5. Diálogos e vozes em negociação

Pesquisas narrativas focadas em relatos pessoais combinam as vozes de pesquisadores e participantes. A voz do pesquisador pode ser autoritária, se distanciando sempre que possível dos relatos dos participantes, ou demonstrar maior empatia e sintonizar-se à fala dos interlocutores. Quanto maiores as transcrições que apresenta das falas dos participantes, maior a margem para que os leitores façam suas próprias interpretações (LASLETT, 1999; RIESSMAN, 2002). De todo modo, por trás dos dados há alguém que os lê, os analisa e os apresenta aos leitores. Esse mediador é um pesquisador humano, com qualidades e defeitos, composto por diversas identidades próprias dentro de si, múltiplas, inquietas e que se alternam ao longo do trabalho. Essas identidades, que também têm voz, dialogam com os narradores participantes da pesquisa.

O pesquisador deve tomar cuidado para não romantizar como autêntica, essencial e verídica a sua própria voz ou a voz dos participantes, criando uma distância respeitosa e reflexiva entre quem lê e quem fala. Alguns trabalhos defendem que é necessário até mesmo que o pesquisador fale extensamente sobre si para que o trabalho expresse uma compreensão melhor sobre quem ele é. Isso seria determinante para que o leitor percebesse não só os mecanismos que levaram o

pesquisador à produção daquele trabalho como também expressam uma tentativa de enfraquecer o mito do autor invisível, infalível e onisciente (TIERNEY, 2002; TIERNEY e LINCOLN, 1997).

A voz dos narradores e do pesquisador aparecem, portanto, a partir da mediação do investigador, que as apresenta e as interpreta. É comum nesse tipo de trabalho que se faça uma classificação dos dados brutos por “temas” (CHASE, 2005). Outros defendem que se leia as entrevistas diversas vezes buscando encontrar as referências às posições que o narrador assume em relação a si mesmo, à sociedade e aos outros (BAMBERG, 1997) o que pode ser bem difícil visto. Alguns autores apontam que as vozes dos narradores constituem um coro por vezes harmonioso ou cacofônico com suas subjetividades não unitárias (BLOOM e MUNRO, 1995), identidades revisitadas (JOSSELYN, 1996) permanentemente não resolvidas ou incomodadas (STEIN, 1997) falando ao mesmo tempo.

Dentre as diversas vozes que falam através do pesquisador numa investigação narrativa há tanto o ser humano com suas limitações orgânicas, o qual costuma atuar no dia a dia da sociedade como também o ser pesquisador que talhamos de modo artificial visando propósitos particulares. Devido à imprevisibilidade do trabalho de campo, é difícil saber qual disposição será empregada. A escrita final contém uma miríade de possibilidades de diálogos entre as vozes desses dois e de tantos outros.

Outra importante voz na pesquisa é a do observador crítico, uma voz distante porém sempre presente na mente do investigador, a qual deve garantir que seu narcisismo do seja silenciado em nome do compromisso com a sinceridade que é capaz de alcançar na construção da narrativa que se apresenta diante dele, não guardando segredos do leitor (KERMODE, 1980) como um diretor esconde detalhes da história num filme de suspense. Ao contrário, o pesquisador tem o compromisso de mostrar as histórias alternativas possíveis e as escolhas que adotou no processo investigativo (SPENCE, 1986). Me colocando no lugar desse pesquisador ao qual me refiro, não espero, contudo, ser imparcial e isento de opiniões, no entanto, creio que devo apresentar aquilo que penso e como analiso os fatos diante de mim.

Nas entrevistas, um foco progressivo toma lugar e uma conversa embasada começa a funcionar. Apesar de haver diversos programas que facilitem a transcrição e a análise dos dados, dependendo da quantidade obtida, é preferível que o autor se “banhe nos dados”, ficando encharcado com os relatos e as memórias que

ouviu, lendo de forma vagarosa e atenta, com um caderno ao lado para sinalizar os temas recorrentes e com que frequência eles aparecem nos enunciados. Alguns relatos apresentam profunda cobertura de um ou mais temas, algo que pode ser definido como “densidade temática”. Tendo feito a busca por tópicos majoritários e usado os mesmos para conceituar as narrativas, é possível criar “retratos” das histórias de vida mais densas (GOODSON, 2013). Apresentarei tais retratos nos resultados.

Ao interpretar histórias particulares de docentes que passaram pela educação popular, lado esquecido e silenciado dos processos educacionais brasileiros (BRANDÃO, C., 2006; PAIVA, 2003), tentei observá-las buscando valorizar partes ignoradas de sua existência social e representar a realidade mais ampla do cenário educacional. Produzi, portanto, um retrato de alguns professores dentro da realidade dos cursinhos pré-universitários populares brasileiros, sobretudo Campinas e São Paulo. Colocar os professores no centro da análise, tornou possível entender como eles intervêm na produção desse tipo de educação e, ao variar o nível de análise, perceber melhor sua complexidade.

As entrevistas realizadas para este trabalho se articularam com um projeto de pesquisa que orientou a trilha geral da investigação mas, ao mesmo tempo, sofreu diversas revisões (BRANDÃO, Z., 2007). Certezas, finalidades e objetivos claros no início da pesquisa vieram a ser questionados durante a composição dos textos. Algumas transformações no roteiro da entrevista, por exemplo, foram se dando à medida que eram realizadas: mudava-se a forma de enunciar certas perguntas, evitava-se foco demasiado em outras questões, e assim foi se desenhando o conjunto de histórias que serviu de base para esse trabalho.

A interpretação inevitável que começa a ocorrer já durante a coleta de dados não torna a narrativa uma ficção por mais que nela sejam detectados os mais diversos recursos literários. Ela considera o fato narrado tanto como um fenômeno – um relato, uma história, com personagens e lugares situados no tempo – bem como um método – um conjunto de padrões necessários ao seu estudo. Nesse processo, convido o(a) leitor(a) a dela participar, a se integrar ao que é contado, a entrar naquele universo indo além da mera ordenação cronológica pois interligo os fatos situados no tempo por uma estrutura explanatória.

O conhecimento derivado de pesquisas narrativas é marcado pela sua particularidade e incompletude, levando menos a generalizações ou certezas e mais ao questionamento e imaginação de possibilidades alternativas. É desejável, contudo, que pesquisadores usem as mais diversas ferramentas metodológicas e teóricas de compreensão da realidade para fortalecer esse tipo de pesquisa (CLANDININ e ROSIEK, 2007).

Pensei que corria o risco de encontrar narrativas repetitivas, mas apesar de ter ouvido poucos indivíduos, ouvi experiências muito significativas que me permitiram construir um razoável conjunto de dados e análises. O trabalho de Carvalho, Filho e Costa (2008) merece ser mencionado pois foi um recurso essencial às minhas análises, visto que contém um registro cuidadoso dos cursinhos pré-vestibulares populares do sudeste da década de 2000.

Devemos ir além do mero desejo de não prejudicar os participantes, com todo o tratamento ético necessário que aqui se fez presente, para agirmos mais no sentido de escutar os indivíduos com empatia, sem julgamentos ou desconfiança, entendendo que eles viveram e nos contaram histórias sobre quem são e sobre quem estão se tornando. A mudança é parte do processo da pesquisa narrativa (CLANDININ e HUBER, 2010) e a criação de significados ulteriores de uma pesquisa narrativa é algo difícil de precisar. É, sem dúvidas, um documento acabado. Ainda assim, como a vida, ele pode ter desdobramentos contínuos com inferências, com apostas de hoje que se tornam os eventos cronológicos de amanhã. Nós recriamos as histórias passadas ao refletir sobre elas, seus significados e mudanças ao longo do tempo. Reinterprete se quiser aquilo que aqui encontrar.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

4.1. Retratos dos participantes

Meu objetivo só foi criado a partir do momento que eu já tinha realizado as entrevistas a partir de uma pergunta, que tentava analisar as experiências dos participantes em cursinhos populares e sua interpretação sobre tais vivências a luz de sua atuação profissional. Meu papel, além de criar as condições para que tais narrativas viessem ao mundo é também conduzir você, leitor, através dessas histórias sem que sua leitura fique cansativa, mostrando eventos para os quais tenho uma interpretação própria e outros que permitem análises distintas das minhas.

A pesquisa narrativa foi uma possibilidade inovadora que eu ainda não tinha explorado, de modo que minha única experiência acadêmica substancial anterior fora com análises de perfis socioeconômicos e trajetórias educacionais de estudantes de Biologia (FREITAS e ERNICA, 2016), algo que acaba ficando visível na minha forma de escrever sobre os dados que aqui construí. Trabalhar com grandes volumes de dados que tratam sobre indivíduos únicos é uma contradição importante sobre a qual refleti muito. Falar apenas sobre as características que os participantes têm em comum facilitaria minha análise, entretanto, não faria justiça às suas particularidades, as vivências que cada um teve antes de ingressar na universidade, os percursos universitários sinuosos que seguiram, os distintos cursinhos populares onde lecionaram e as escolas situadas em diferentes contextos onde hoje trabalham.

Falo em retrato pois é como se eu fosse capaz de fotografar todo o conjunto de páginas transcritas após longas entrevistas com cada um desses indivíduos. Minhas fotografias mostram aquilo que fui capaz de capturar, mas esteja ciente de que para além das molduras dos quadros que crio, todo um mundo de possibilidades também existe. Nessa figura estática analógica também residem detalhes ocultos pelo enquadramento que fiz. Meu esforço indica que essa não era a única imagem possível de ser criada, e que outros fotógrafos, com diferentes conhecimentos sobre iluminação portando as mais diversas câmeras produziram resultados muito diferentes dos meus. A seguir, constam os retratos que produzi, que seguem a metáfora descrita acima e não os retratos sociológicos de Bernard Lahire (2004), apesar de ter denominação semelhante.

4.1.1. Ricardo

Nascido no interior do estado de São Paulo, Ricardo se interessou pela Biologia após ter contato com a natureza no sítio dos pais. Entusiasmou-se com a carreira científica vendo o seriado “O Mundo de Beakman” mas nunca sobrepôs a isso seu desejo de lecionar, que tomou forma no ensino médio enquanto discutia os conteúdos com os colegas. Percebeu que levava jeito para ensinar. Se formou quatro anos após ingressar na universidade, encadeando seus estudos com a pós-graduação. Na transição para o mestrado, teve contato com um cursinho popular que não durou muito, mas tendo seu título em mãos, partiu para as escolas e cursinhos privados, onde se aperfeiçoou na profissão. O retorno à academia ecoa como um sussurro distante, mas o prazer com a docência, que toma todo seu tempo, costuma se sobressair. Ao todo, soma dez anos na educação básica e dois períodos importantes em cursinhos populares distintos.

O primeiro cursinho popular onde lecionou não era um espaço bem organizado, e suas expectativas se frustraram. Pode-se dizer também que ele não teve a melhor experiência com os estágios curriculares obrigatórios da graduação. A educação pública não parecia atrativa de onde podia observá-la. Enquanto esperava por uma oportunidade para atuar de forma mais direta com as crianças, refletindo sobre suas estratégias pedagógicas, sobre a teoria aprendida na universidade, passou seu tempo nas escolas vigiando as crianças indisciplinadas da sala. Entrou e saiu do estágio desconhecendo as competências objetivas de um professor numa escola bem como que função tinha um diário de classe.

Ao amadurecer e rever a própria mentalidade, entra numa segunda experiência docente popular com objetivos mais claros, e lá ficou por quase um ano e meio em sintonia com sua carreira profissional docente formal. Viveu experiências sucessivas em diferentes escolas e cursinhos privados das cidades do interior paulista e mesmo não tendo lecionado em escolas públicas, Ricardo aponta em sua fala uma preocupação constante com seus alunos em relação às suas condições objetivas de vida, suas particularidades no processo de ensino-aprendizagem e também os privilégios que os estudantes mais abastados possuem frente aos educandos com quem tinha contato nos cursinhos populares onde já não leciona mais.

4.1.2. Fábio

Fábio teve tantas experiências docentes que percebeu sua sobrecarga dando um passo atrás para valorizar seu bem estar. Tentou resgatar a vida bucólica que sua família levava no campo, diferente de sua rotina de deslocamentos, aulas e reuniões. Após passar algum tempo cursando Biologia numa universidade pública do interior do estado de São Paulo, decide manter o curso, mas troca de universidade, indo morar num município maior que pudesse lhe oferecer outras experiências.

Sua vida acadêmica foi vivida ao máximo, e desde os primeiros anos dando monitorias aos colegas de graduação, percebeu que poderia lecionar – a contragosto das orientações sinceras da mãe, também professora. Buscou oportunidades para dar aulas antes mesmo do fim de seu curso superior, e ao se formar, já tinha estabelecido uma rede de contatos que lhe permitiu capilarizar sua inserção nas escolas da cidade e de outros municípios próximos. Nesse período, a curiosidade fez com que também coordenasse turmas nos cursinhos em que trabalhava, algo que lhe fez questionar seu papel como profissional da educação, uma vez que se identificava muito mais com o ofício docente ao de gestor no processo educacional.

Um dos espaços formais onde trabalhou boa parte de sua trajetória profissional, um pré-vestibular privado, constituiu-se a partir da formalização de um cursinho popular do passado. Isso afetou de forma significativa sua relação com os estudantes, com os colegas de trabalho e com a profissão de um modo geral, uma vez que o ambiente descontraído oferecia outras possibilidades de encarar sua identidade docente não só lá como nos outros espaços onde trabalhou.

Os cursinhos populares onde atuou fizeram com que se preocupasse muito com duas questões: a necessidade de tornar as aulas agradáveis e interessantes aos estudantes, agindo de forma descontraída e acolhedora, bem como a importância de não deixar os colegas e os estudantes desamparados, pois, uma vez que se dispunha a construir um projeto educacional de forma coletiva, deveria dedicar-se integralmente a isso. Ele construiu e colaborou por muitos anos também num cursinho popular aos finais de semana no mês que antecede os vestibulares, com o qual se vinculou por quase dez anos. Isso manteve viva, por toda sua trajetória profissional, a importância de construir possibilidades alternativas de ingresso à universidade.

4.1.3. Verônica

É a primeira de sua família a concluir uma graduação. Sob estímulo da mãe, que sempre a incentivou a acreditar na educação apesar de não ter concluído sua própria escolarização, atraiu-se pela Biologia ainda no ensino médio, quando vislumbrou a possibilidade de educar outras pessoas a partir da admiração que nutria pela professora da disciplina. Soava contraditório a ela que apesar da educação ser um direito de todos, ainda assim o ingresso numa universidade se mostrava um processo extremamente excludente, o que motivou sua busca por experiências educacionais ao longo da licenciatura.

Ao contrário dos demais entrevistados que vivenciaram experiências de trabalho variadas ao longo do curso para então optar pela profissão docente, desde o ingresso na universidade essa professora trilhou um caminho sólido no ensino. Ajudou a conduzir um projeto de extensão – feito só por graduandos – que recebia alunos do ensino básico no campus para ensinar-lhes ciência, estagiou por vários anos em escolas públicas, desenvolveu um projeto de iniciação científica num grupo de pesquisa em educação – onde hoje realiza seu mestrado – e, não satisfeita com os diplomas de bacharel e licenciada em Biologia, ingressa na faculdade de psicologia para aprender ainda mais sobre educação.

Toma conhecimento da existência dos cursinhos populares ainda no início da graduação e decide participar de um deles a partir da metade de seu curso, quando a curiosidade lhe dá a segurança que precisava. Na verdade, ingressou como professora em dois coletivos, sendo que em um deles o tempo para cumprir o conteúdo do vestibular era mais escasso, enquanto no outro além de um tempo maior tinha também um conjunto de professores de Biologia com o qual partilhava suas ideias e construía um planejamento coletivo cuidadosamente pensado.

Em seu relato, aponta como buscou evitar trabalhar em instituições privadas, uma decisão pouco comum. Seu exercício profissional atual se dá numa escola pública municipal de uma grande metrópole, espaço marcado por intensas desigualdades. Como ocupa o cargo de docente substituta, tem dificuldades em criar vínculos duradouros com os estudantes. Além disso, não encontra na escola a mesma disponibilidade que tinha junto aos professores do cursinho popular visto que a sobrecarga de trabalho enfrentada por seus colegas dificulta qualquer tentativa mais elaborada de construir um trabalho coletivo intenso, crítico e reflexivo.

4.1.4. Pedro

Após estudar num cursinho popular para ingressar na universidade, o Prof. Pedro sente que perdeu diversos conteúdos escolares devido ao pragmatismo dos cursos técnicos que frequentou. Apesar de ter um avô com ensino superior completo, realizar uma graduação não lhe parecia o caminho óbvio devido à falta de contato entre ambos. Os conselhos do pai iam no sentido da inserção imediata no mercado de trabalho, o que explica seu diploma no curso técnico de marketing e uma passagem não concluída pelo curso de eletrônica, o qual era necessário para estagiar numa empresa pública. Hoje, Pedro segue para sua terceira graduação, e cursa pedagogia.

Se esforçou para construir uma trajetória universitária que lhe permitisse se tornar pesquisador na área médica, onde a remuneração e o prestígio pareciam mais atraentes, no entanto, decidiu também cursar as disciplinas da licenciatura para abrir possibilidades no futuro. Ao desenhar essa estratégia para ter um plano B, percebe que não se via mais na carreira acadêmica: trabalhar com educação, agora, já era um caminho sem volta. Não que as disciplinas ou os estágios obrigatórios fossem transformadores, pelo contrário, foram péssimos e pouco o estimularam a pensar na educação como uma carreira possível.

Não vale a pena mencionar o mestrado na área da genética que Pedro concluiu, pois havia algo mais relevante acontecendo no mesmo momento. Após convite de um amigo, o professor passa a lecionar num cursinho popular e descobre ali o ambiente ideal de trabalho coletivo. É comovente ouvi-lo falar sobre os colegas, suas fragilidades, a sensação de conexão e entrega com os estudantes, a emoção ao descrever aqueles que não têm o que comer após um dia de serviço mas param para ouvi-lo falar em suas aulas. A responsabilidade desse ofício é ainda maior se considerarmos que o cursinho em questão teve história relevante associada ao movimento negro paulista, elemento frequente em seu relato.

Na descrição que faz do ambiente escolar, Pedro o reconhece como um espaço opressor e autoritário mas deixa evidentes elementos que considera utópicos quando expressa seu desejo de tornar aquele trabalho mais coletivo, semelhante ao que construiu no cursinho popular, que longe de ser ideal, lhe parecia menos fragmentado. O cursinho parece ter lhe ensinado a olhar para os alunos tentando entender o que sentem, suas angústias e seus sonhos.

4.1.5. Alberto

A fala do Prof. Alberto, de todos os entrevistados, talvez seja aquela com a qual eu mais me identifique. Nós compartilhamos de certa liberdade enquanto crescíamos e nos escolarizávamos em escolas privadas do interior de nossos estados. Nossas famílias nos apoiaram e deram toda a liberdade que precisávamos para que escolhêssemos que curso superior faríamos. Tratava-se de uma escolha entre as opções disponíveis, pois não se cogitava a possibilidade de não fazer um curso superior devido à relevância que isso tinha para nós frente ao contato com os irmãos mais velhos mais escolarizados.

Nossas semelhanças vão longe, passando inclusive pela certeza à primeira semana de graduação de que jamais faríamos algo relacionado a educação apesar de hoje lecionarmos com prazer. Não tive, no entanto, a mesma passagem por laboratórios das áreas médicas ou um mestrado quase concluído num famoso centro de pesquisa e cardiologia paulista. Percebemos que dar aula seria uma possibilidade quando, simultaneamente, fizemos os estágios da licenciatura, começamos a lecionar em escolas privadas e compusemos o corpo docente de um cursinho popular. Ingressamos no mesmo ano no mestrado em ensino de Ciências.

Quando a universidade dentro da qual o projeto se situa chegou ao ponto de intimidá-los para evitar que continuassem estabelecidos lá dentro, o professor e seus colegas foram capazes de mobilizar o corpo docente, reorganizar todo o cursinho e consolidá-lo como espaço educativo de referência vinculado ao movimento negro paulista. Sua passagem por outro cursinho popular foi pontual e não tão significativa pois o considerava excludente na medida em que selecionava os estudantes que lá estudariam através das notas numa prova.

Deixaram em nós muitas marcas as vivências nas escolas privadas, mas a certeza do prazer com a docência nos aparece quando chegamos às escolas públicas municipais onde hoje lecionamos. Se para os outros professores de nossas escolas as experiências de química com as crianças são uma forma apelativa de conseguir sua atenção, também é verdade que destes colegas não esperamos mais do que uma convivência cordial, pois não conseguimos com eles a mesma cooperação do trabalho coletivo contínuo que tínhamos num cursinho popular.

4.1.6. Beatriz

Beatriz tinha algumas dúvidas da infância à adolescência. O amor aos animais era sinal de que devesse estudar medicina veterinária? A habilidade de se expressar a levaria para o jornalismo? Sua curiosidade faria com que se tornasse arqueóloga? Para conciliar a curiosidade, o interesse pela natureza e o desejo de ensinar os outros, só faltava mesmo o apoio de sua professora de Biologia do ensino médio. Dentro de casa, seus pais ironizavam o excesso de aulas que seu cachorro recebia, a ponto de já saber latir o alfabeto.

Sempre gostou muito de história também, mas entendia que se quisesse trabalhar com isso precisaria investir seu tempo em leituras introspectivas que não fizeram levar o interesse adiante. Se o estudo solitário simbolizava uma limitação objetiva a sua liberdade, foi só após passar vários meses num laboratório de pesquisa durante a graduação que teve a certeza de que não queria viver a rotina acadêmica. Como o estágio na pesquisa não a fidelizou, buscou outras experiências de estágio em escolas, quando teve certeza de que queria ser educadora.

Outros participantes dessa pesquisa não tiveram ascensão profissional tão rápida quanto a dela. Em menos de dois anos, foi plantonista, professora e orientadora pedagógica do ensino fundamental ao curso pré-vestibular, o que afetou muito seu tempo livre e saúde mental dadas as exigências desleais que tal ambiente de trabalho lhe impunha. Insatisfeita, usou seu currículo já bem construído e migrou para outra escola, também reconhecida, onde pôde respirar mais aliviada.

Seu contato com adolescentes de baixa renda e professores comprometidos num cursinho popular a fizeram olhar para a educação de forma mais humana. Essa humanidade, no cursinho popular, era sentida no afeto e na cooperação que para ela inexistiam na escola privada onde lecionara no princípio. Isso a marcou de forma substancial, pois via seus alunos como seres humanos ímpares, encontrando no diálogo a ferramenta para compreendê-los sem precisar se aproveitar da posição de poder da qual muitas vezes gozou enquanto gestora. Ao coordenar alunos, plantonistas e professores na escola privada, compreendeu dinâmicas muito próprias da educação, adquirindo elementos importantes para sua vida tanto na escola privada como no cursinho popular onde atuou.

4.1.7. Luísa

A Luísa não foi direto pra Biologia. Chegou a cursar boa parte da licenciatura em química e a culpa, que também pode ser interpretada como inspiração, foi do seu professor do ensino médio. Não que o de Biologia não fosse importante, mas sua responsabilidade só se manifestaria alguns anos depois, quando foi estudar Ciências Biológicas. A fuga do primeiro curso acontece a partir do pânico incutido pelos professores das escolas onde estagiara, cujos conselhos a fizeram ver a docência como algo impensável.

Na nova graduação, a pesquisa foi por muito tempo desejada, mas o cumprimento obrigatório dos estágios em educação a colocariam numa contradição indigesta: apesar da insegurança, percebeu que queria mesmo lecionar. Não lhe faltaram experiências acadêmicas diversas, conhecendo desde as pesquisas com seres humanos às plantas, mas a incompatibilidade das exigências universitárias com sua realidade concreta, de quem precisava trabalhar para se manter, fizeram com que se afeiçoasse pela docência no ensino básico e não pela pesquisa.

Sua relação com a família não foi pacífica como a de outros participantes. Apesar da mãe incentivá-la a estudar, não recebeu o mesmo suporte quando disse que abandonaria o mestrado para lecionar. Durante o ensino fundamental, seu pai é preso e acabam se distanciando. Isso fez com que se apegasse à admiração que vinha nutrindo pela irmã como forma de ascender socialmente, buscando desenvolver sua autonomia e individualidade a partir da conclusão do ensino superior longe da cidade natal de sua família. O conhecimento tinha para ela outra dimensão além de um valor em si mesmo, ele era requisito para que alcançasse sua independência criando uma realidade própria em outra cidade.

Trabalhou alguns anos em escolas privadas onde hoje não mais está. Grande defensora da escola pública, fala com muito amor dos estudantes que tenta promover da mesma forma como ela se viu crescer através da educação, criando estratégias diversas para driblar a falta de recursos na sua unidade escolar. Não desistiu do cursinho popular onde lecionara, mesmo após ser assaltada na porta do espaço onde aconteciam suas aulas. Aquele dia foi improdutivo, é verdade, mas criou vínculos fortes com os estudantes, se emocionando muito ao falar deles. Suas lágrimas refletem o desejo sincero de transformar a vida dos alunos da mesma forma como a sua foi também transformada pela educação.

4.1.8. Letícia

Poucas pessoas participam de cursinhos populares como docentes por mais do que três ou quatro vestibulares seguidos. Essa foi uma das estatísticas que a professora Letícia decidiu contrariar, construindo um projeto de educação popular continuamente há quase dez anos. A relação familiar tempestuosa aparece na sua história, no entanto, diferente de outras participantes, ao invés de ser desencadeada por seu desempenho educacional ou opção profissional, são sua sexualidade e identidade de gênero que provocam uma cisão na convivência com sua família de origem rural humilde e conservadora.

Aqui, a construção identitária é marcada por conflitos entre sua formação docente simultânea a evolução do modo de se ver no mundo, deixando de se compreender enquanto homossexual e passando a se ver como uma mulher trans. Os cursinhos populares onde lecionou atuaram nessa ressignificação da própria identidade na medida em que nestes espaços foi possível propor certas discussões aos estudantes no bojo da reconstrução de seus conhecimentos sobre as desigualdades sociais, entre as quais figura o preconceito e a opressão motivada pela questão do gênero e da sexualidade.

Mesmo numa escola particular, onde leciona há alguns anos, sente-se livre para colocar esse assunto na mesa, ainda que com alguma sutileza. Ao contrário de outras participantes, que reconhecem diferenças marcantes no contraste de convivência com alunos de escolas privadas, públicas e cursinhos populares, Letícia enxerga neles mais semelhanças do que particularidades, visto que vivenciam etapas inseguras de suas vidas, com fragilidades e dificuldades de compreensão dos conteúdos formais muito parecidas.

Sua preocupação com a ascensão social dos estudantes é constante quando relata suas experiências. A origem humilde e a negritude se somam à identidade feminina na construção de alguém que teria tudo pra não ocupar o posto que ocupa hoje dentro do contexto desigual patriarcal do país, com reconhecido destaque na qualidade do trabalho que exerce como professora. Nesse sentido, a vivência num cursinho popular reafirmou sua própria experiência de vida como alguém que conseguiu superar adversidades e atingir certo prestígio social a partir da educação.

4.2. Cursinhos populares como espaços de aprendizagem docente

A **Tabela 1** a seguir apresenta características descritivas dos participantes como seus nomes fictícios, idades e tempo que lecionaram em cada cursinho popular, os quais interessam à análise de suas vivências em cada um desses espaços.

Tabela 1. Experiências dos(as) participantes em cursinhos populares.

Nome e idade*	1ª Experiência	2ª Experiência	3ª Experiência
1. Ricardo, 34	A 6 meses 2007	B # 1,5 anos 2010 – 2011	-
2. Fábio, 38	C 1 ano 2005	D 1 ano 2007	E & 10 anos 2005 - 2015
3. Verônica, 27	F 4 anos 2014 - 2019	G 1 ano 2018	-
4. Pedro, 37	F 6 anos 2013 - 2019	-	-
5. Alberto, 30	F 5,5 anos 2012 – 2017	H 2 anos 2015 – 2016	-
6. Beatriz, 29	I 5 anos 2013 – 2018	-	-
7. Luísa, 33	A 6 meses 2011	J 6 meses 2011	-
8. Leticia, 31	K 3 anos 2010 – 2013	J 7 anos 2012 - 2016 2016 - 2019	-

* Pseudônimo e idade completa até o final de 2020.

Ao contrário dos pré-vestibulares, trata-se de um *cursinho pré-vestibulinho* quinzenal. Vestibulinhos são exames de admissão a colégios com ensino médio técnico ou a cursos técnicos profissionalizantes.

& Este cursinho só ocorre no mês que antecede os vestibulares, aos finais de semana.

A ordem das letras maiúsculas usadas para simbolizar e ocultar o nome real dos cursos pré-vestibulares populares segue a sequência do alfabeto na medida em que os participantes foram sendo entrevistados, sendo **A** o primeiro citado e **L** o último.

Alguns participantes da pesquisa conheciam-se, mas nem todos eram próximos entre si. Ricardo e Fábio, por exemplo, estudaram Ciências Biológicas juntos na universidade há quase duas décadas, mantendo sua amizade desde então. Verônica, Pedro e Alberto lecionaram no mesmo cursinho popular, e construíram uma relação de parceria no contexto educacional. Beatriz, Luísa e Letícia, apesar de não terem ingressado juntas na universidade, conviveram durante a graduação. Acredito que é importante ressaltar esse fato para lembrar que a amostragem em “bola de neve” (VINUTO, 2014) adotada na pesquisa tem suas vantagens e fragilidades.

Apesar de Verônica, Pedro e Alberto terem lecionado no Cursinho F, as histórias que contam sobre a experiência nesse coletivo têm mais particularidades do que semelhanças. Desconfortos distintos são narrados por Ricardo e Beatriz ao lecionarem no mesmo Cursinho A. Por fim, enquanto Luísa só conseguiu lecionar no Cursinho J por seis meses devido às diferenças com os coordenadores, Letícia lá está há sete anos.

Entre os 8 participantes da pesquisa, apenas um teve mais de duas experiências em pré-universitários populares diferentes, o Professor Fábio. Vale ressaltar, entretanto, que essa experiência mais duradoura que ele teve não constituía um cursinho regular semanal, mas um intensivo preparatório com aulas aos finais de semana no mês que antecedia os vestibulares. O projeto se destacava por possibilitar alguma preparação a aqueles que decidiam prestar os exames apenas nos últimos meses do ano, mas também a quem já vinha se preparando há mais tempo e buscava complementar seu estudo. Apenas um dos professores entrevistados lecionou num cursinho “pré-vestibulinho”, o Ricardo. Em sua segunda experiência, atuou com estudantes adolescentes que buscam ingressar em colégios ou cursos técnicos profissionalizantes, algo que exige do professor estratégias e linguagem mais afinadas a maturidade dos mais jovens.

Nota-se, portanto, que a maioria dos indivíduos teve ao menos duas experiências importantes em cursinhos regulares distintos, com exceção dos professores Pedro e Beatriz, que se dedicaram de forma muito intensa a um único projeto. Nesse ponto, podemos tentar nos colocar em seus lugares e refletir a partir das perguntas que eles mesmos se fazem em relação às suas primeiras experiências: como será lecionar num outro cursinho popular? Será que outros cursinhos enfrentam as mesmas dificuldades? Vivo um bom momento para me dedicar ao cursinho agora? Deveria voltar a tentar lecionar no futuro?

Inquietações como estas podem mostrar aos professores quem eles são e quais são seus objetivos, elementos que constituem suas identidades docentes, ou seja, quem são e como podem falar sobre si mesmos (ROSA e CORRADI, 2007). Os conflitos vivenciados na primeira experiência dos docentes podem afetá-los de duas formas diferentes, seja fazendo com que procurem professores de outros cursinhos para trocarem ideias sem sair do coletivo em que já estão, seja saindo do cursinho em que lecionam para viverem de fato uma segunda experiência.

Essa troca costuma tirá-los de sua zona de conforto, visto que até então vinham desenvolvendo laços com o primeiro cursinho em que estavam (KATO, 2011). Em muitos casos, é justamente essa fuga do conforto que procuram, pois sentem-se motivados a se desafiar. A professora Verônica, por exemplo, acostumada a lecionar à tarde, durante a semana, achou que seria interessante tentar reconstruir seus conteúdos formais num projeto cujas aulas eram aos sábados e, portanto, com menor tempo para tratar dos mesmos assuntos cobrados pelo vestibular. Findada sua curiosidade, retorna ao projeto anterior onde reafirma seus vínculos com os colegas com os quais se reunia semanalmente.

Alberto não gostou da lógica gestora empresarial ou da seletividade que sua segunda experiência imprimia ao corpo discente do cursinho. Apesar de ter construído o projeto por bastante tempo e não se arrepender disso, o amor que aprendeu a nutrir pela experiência inicial que viveu foi grande o bastante para fazê-lo a ela voltar. Luísa também se desafiou a viver outra experiência, mas arrependeu-se devido à dificuldade de diálogo que tinha com os coordenadores do cursinho J, os quais se mostravam muito intransigentes. Apegou-se à relação que tinha com os estudantes, pois não encontrou satisfação na convivência com os colegas.

Se essa tentativa ousada, esse tiro no escuro que deram para viver uma segunda experiência, para alguns não floresceu, em outros relatos ela aparece como uma decisão bastante acertada. O cursinho A, descrito por Ricardo como mal organizado, agrada a Luísa que lá chegou cinco anos depois. Contrariado, encontrou satisfação maior na sua segunda experiência, refletindo também que sua maturidade pode tê-lo levado a essa impressão. Fábio precisou encontrar outro projeto pois aquele em que estava se encerrou abruptamente, como é frequente entre os cursinhos populares, que eventualmente se vêem sem professores dispostos a lecionarem (WHITAKER e ONOFRE, 2006). Sua segunda experiência foi bastante significativa e o motivou a criar o Cursinho E.

Letícia desenvolveu uma relação substancial com os dois projetos em que esteve, mas acabou se fidelizando com sua segunda experiência por ter contato com alguns professores que lá davam suas aulas, criando um vínculo tão forte a ponto de lá lecionar até o momento da entrevista. No seu caso, a zona de conforto consistia na facilidade de conduzir o trabalho em sala de aula, já que o primeiro cursinho contava com projetores multimídia e apostilas, algo que o segundo não tinha. Isso a fez se desdobrar para criar materiais impressos novos e aprender uma nova forma de trabalho usando a lousa, inflexão relatada como fundamental a seu crescimento.

Os cursinhos onde se deram suas experiências têm aulas apenas durante o dia (Cursinhos B, C e E), durante o dia e durante a noite (Cursinhos F e J) ou apenas no período noturno (Cursinhos A, D, G, H, I e K). Com frequência, as aulas são ministradas de segunda a sexta, com uma única exceção cujas aulas eram apenas aos finais de semana e outra de forma contínua (Cursinho B) ou na forma de “intensivo” no mês que antecede as principais provas do vestibular (Cursinho E). Suas divulgações ocorrem de modo informal, presencialmente nas escolas públicas de seu entorno, via redes sociais ou através de avisos afixados em regiões de grande circulação de pessoas, como terminais de ônibus urbanos.

As aulas ocorrem em espaços próprios, em escolas municipais ou estaduais cedidas por contratos formais ou de modo informal, associados a igrejas ou dentro de universidades. Todos os cursinhos citados têm maioria do corpo docente com graduação concluída ou em andamento nas principais universidades públicas e privadas do estado de São Paulo. Essas universidades sabem da existência dos cursinhos mas nem todas parecem apoiá-los abertamente, como indicam os professores.

A [universidade] não quer a gente aqui, essa é a verdade. Assim como não quer outros cursinhos. Ela nunca teve interesse. Ela não se esforça pra gente ficar aqui, foi tudo conquistado. É o lugar onde as pessoas começam a discutir cotas, na década de 1980, e por ironia, um dos últimos que conseguiu aprovar cotas. O cursinho faz parte de um coletivo antirracista, e é uma responsabilidade falar de racismo sendo branco. A [universidade] é branca e elitista. A maior parte das pessoas que consegue fazer um trampo voluntário são pessoas brancas, nossa mão de obra é da [universidade], uma mão de obra de elite. (Pedro, se referindo ao Cursinho F)

Apesar da abertura de alguma dessas instituições ao diálogo com os professores voluntários, críticas aparecem no diálogo com uma participante que teve problemas para encontrar salas de aula adequadas ao seu cursinho:

As aulas em 2013 eram lá no [Instituto I] (...) aí em 2015 a gente perdeu as salas porque o professor orientador do instituto era um banana, depois a gente foi pro [Instituto II], e tinha mais espaço, as salas tinham vaga pra 150 alunos. Depois teve problema e a gente foi pro [Instituto III], mas já era uma sala menor. Na [Universidade I], o [Instituto III] não é nada. A gente já pediu ajuda pra eles, mas penou pra conseguir essas salas depois que perdeu o [Instituto I]. A gente sempre fez nossa aula inaugural lá na [Universidade II]. Teve ano que teve greve e a gente ficou sem sala, teve que ficar sem aula um tempo. (Beatriz, se referindo ao Cursinho I)

Com frequência, os participantes lecionam outra disciplina que não seja de sua área de formação para contribuir com o cursinho caso falem professores específicos, como descrito em outros trabalhos da literatura (CARVALHO, FILHO e COSTA, 2008; KATO, 2011; VERRANGIA, 2013). Alguns deles se reúnem com periodicidade semanal, mensal, bimestral ou semestral, de modo presencial ou virtual, como também descreve Bonfim (2003). Suas visões sobre as reuniões também são interessantes:

Eram reuniões assim... podemos chamar de burocráticas? Burocráticas. Os alunos davam uma contribuição voluntária de uns 20 reais, na época, e os coordenadores apresentavam os balancetes. (Luísa, se referindo ao Cursinho A)

A Verônica apresenta uma discussão frequente entre professores de cursinhos populares relativa às reuniões: o que faz um professor além de lecionar?

Em 2016, entraram várias pessoas novas na área de Biologia, com as quais eu passei a me reunir mais. A gente fazia reuniões de 1 hora, semanalmente, para decidir o que ia fazer nas aulas, como ia ser... os conteúdos, os exercícios, e desde lá a gente faz esse processo até hoje, agora que a gente parou um pouco. O resto do cursinho tinha reuniões uma vez por mês, mas eu participei muito pouco. Na época, eu morava muito longe, então como as reuniões eram à noite eu não podia ficar. Eu sempre estava mais como professora, por causa do tempo preferi me dedicar mais a dar aula. (Verônica, se referindo ao Cursinho F)

Tinha vários problemas, né? Porque a escola não tinha caseiro. Não tinha chave. Então você tinha que ter uma logística. Fui até assaltada indo pro cursinho, na porta da escola. Todo um esquema pra abrir o cadeado. Esperei dois minutos ali... pronto. Muito traumatizante. (Luísa, se referindo ao Cursinho A)

Ser uma professora mulher fazia com que tivesse medo de se deslocar um longo percurso à noite, o que a impedia de atender às reuniões na universidade onde o cursinho era sediado, bem distante de sua casa. Para compensar o que interpretava

como uma omissão, se dedicava em dobro às reuniões periódicas da disciplina e às aulas, meticulosamente planejadas. Avraamidou (2018) discute as evidências sutis da constituição identitária que aparece nas enunciações de professoras de Ciências, algo que me ocorre ao escutar a narrativa de Verônica. Ao buscar outro projeto, a professora percebe que não bastava apenas dar suas aulas, pois percebe que uma professora dedicada se preocuparia também com a construção ativa das discussões pedagógicas que se faziam presentes sobretudo nas reuniões coletivas.

A experiência lá foi como professora só. Um dos motivos pra eu me sentir mal e decidir sair de lá é porque eu não ia às reuniões, sentia que não estava contribuindo o suficiente. Enfim, pra mim quando você entra num projeto desse você tem que pensar além... por isso que eu falei “era SÓ professora” e “SÓ dava aula”, né? (Verônica, se referindo ao Cursinho G)

O uso enfático do advérbio “só” é muito curioso. O discurso modesto de quem se narra como alguém que leciona, reflete sobre a própria prática, se reúne com seus pares sempre que consegue, elabora materiais didáticos complexos e olha para os estudantes com afeto não é digno da redução de proporção que o advérbio causa em suas atitudes. O Fábio traz outra discussão. Ele aponta como a sucessão de responsabilidades na coordenação de um cursinho se dá de forma quase instantânea, aligeirada, mas respeitando o tempo de experiência de cada docente no projeto. A rotatividade de professores é tão intensa, que após apenas um ano lecionando, é possível se tornar um dos professores há mais tempo no projeto.

Acabava acontecendo aquela situação: passou um ano, outras pessoas saíram e você acaba se tornando a pessoa mais velha ali. Você vai se tornando um “coordenadorzinho”. Vai participando das reuniões, se inteirando do projeto todo. (Fábio, se referindo ao Cursinho D)

Se para o Fábio, em sua fala anterior, só existe um cargo acima do professor, o “coordenadorzinho”, na fala da Letícia, diversos cargos emergem num cursinho extremamente organizado. Alguns cursinhos têm mecanismos de gestão e processos mapeados com maior rigor do que outros, algo que não depende apenas do tempo há que existem, mas do corpo docente e de suas preferências pessoais no modo de organizar o coletivo.

O cargo de coordenador financeiro é um cargo que ninguém quer. Geralmente dura um pouco mais, porque ele acaba se reelegendo. O coordenador pedagógico tem uma rotatividade maior por conta da

sobrecarga e do stress. Muitos são professores, então quando eles resolvem abrir mão das aulas e ficar só na coordenação, eles conseguem levar um pouco melhor, porém aqueles que não abrem mão das aulas e resolvem manter duas coisas, eles têm um pouco de dificuldade. É uma sobrecarga muito grande... Aconteceu comigo em alguns aspectos, às vezes eu me sinto bem sobrecarregada, tá acontecendo com minha colega... às vezes a gente tem que resolver situações que a gente não tá lá, e tem que resolver de longe... é bem complicadinho também. (Letícia, se referindo ao Cursinho J)

Em alguns casos, os docentes recebem ajudas de custo financiadas pelas mensalidades pagas pelos estudantes ou por entidades que apoiam os projetos, como a igreja católica e universidades. O valor pago por estudantes, nem sempre regular, é mais simbólico do que necessário, havendo também festas de arrecadação de fundos de tempos em tempos.

A gente fez uma festa pra arrecadar dinheiro porque queria imprimir simulado, só que a impressão custava muito caro... a gente arrecadou uma grana e usou esse dinheiro por um ano inteiro. Nesse ano, a gente não precisou pedir dinheiro de professor nem fazer vaquinha dos alunos. No outro ano, um professor recebeu uma doação de livros (...) ele vendeu e deu essa grana pro cursinho, então foi outro ano que a gente ficou de boa com gastos. (Beatriz, se referindo ao Cursinho I)

Essa remuneração parece tanto estimular como afetar negativamente a motivação de docentes que procuram os projetos, como na acusação do Fábio, que identificava quem ingressasse na docência por interesses egoístas, cometendo irresponsabilidades.

Tem também quem entre nisso pelo lance financeiro, por exemplo, no Cursinho D, a gente não era remunerado mas existia uma ajuda de custo. Mas a galera pensava “Ah, é projeto popular, não dá nada faltar”. O principal problema era o descaso de alguns professores. (Fábio, se referindo ao Cursinho D)

Simulados que tentam reproduzir as condições nas quais se dão os exames vestibulares são aplicados para mostrar aos alunos que eles têm capacidade de tirar boas notas mesmo sob a pressão exercida no dia do vestibular. A evasão de alunos parece também ser um fator comum entre todos os cursinhos mencionados nas entrevistas, de modo que menos da metade dos ingressantes chega até o final do ano letivo por questões financeiras, emocionais e de motivação. Se os estudantes são a razão de uma escola funcionar, os candidatos ao vestibular são o motivo de um cursinho popular existir.

Alguns estudiosos (ATKINSON e SILVERMAN, 1997; GUBRIUM e HOLSTEIN, 2001) criticam a ideia de que a narrativa permite alcançar a “alma” ou a “essência” ou até mesmo um “eu autêntico” do narrador, uma vez que suas ações e discursos são mediados socialmente. Importa entender não existe uma resposta única e verdadeira, mas considerando aquela resposta que ele é capaz de oferecer, entender como ele a compreende. Baseado no amplo trabalho que desenvolveu com entrevistas e professores, Goodson (2013) classifica como as pessoas contam suas histórias de vida, delimitando dois polos: de um lado os descritores, que falam dos eventos em ordem cronológica, retrospectiva, e raramente analisam o que lhes ocorre, produzindo um relato pouco reflexivo; do outro lado, narradores que refletiram muito sobre a própria vivência, experimentaram repassar nas próprias mentes o que lhes sucedeu, e isso lhes permite elaborar a própria trajetória como algo ainda em construção.

A relação com os estudantes é narrada não do modo descritivo apontado por Goodson, mas sim a partir de reflexões intensas. Os participantes identificam diversos problemas enfrentados pelos alunos nos cursinhos populares para permanecerem estudando: falta de dinheiro para pagar o transporte público, necessidade de trabalhar no período das aulas, descompassos familiares, entre outros. Para além das dificuldades por que passam, é necessário entender, sob o olhar dos professores, quem são eles, como se relacionam com os professores, entre si, com o cursinho e com os estudos de modo geral.

O cursinho contava com entre 10 e 20 alunos que permaneciam o ano todo. No começo havia cerca de 30 e no final acabava com uns 15. Esse era um dos focos de quase toda reunião “O que tem que acontecer pra diminuir essa evasão?” (Ricardo, se referindo ao Cursinho B)

A fala do Ricardo sinaliza para a preocupação dos professores dos cursinhos em não se isentarem da responsabilidade da permanência dos estudantes nos projetos. Pauta constante das reuniões, esse que parece ser um problema insolúvel permite que os professores se incomodem com as condições reais do projeto e reflitam sobre sua própria prática.

A evasão era o maior problema. Por um determinado momento você vai sentindo que não tá conseguindo atingir a pessoa. Que não tá atingindo as expectativas dela. Óbvio que têm outros motivos envolvidos... financeiros... mas de certa forma dá uma certa tristeza.

Eles faltam em algumas aulas que eu passo algum conteúdo, aí na aula seguinte o conteúdo depende do que eles não viram, aí eu tenho que voltar. É bem complicado. (Letícia, se referindo ao Cursinho J)

A preocupação com a evasão, para a Letícia, pode sinalizar uma frustração que levanta o questionamento: será que sou eu a razão da evasão deste aluno? Um pensamento mais realista permite perceber que são diversos os fatores que ocasionam a evasão, como as condições financeiras. Além disso, a evasão ou a presença intermitente prejudica a discussão dos conteúdos formais pelos professores que planejam suas aulas de acordo com um dado cronograma.

A gente tinha 50 alunos no máximo, e acabava o ano com 10 alunos. (...) Lembro que no primeiro ano que eu tava de coordenadora a gente tinha uma aluna que não podia vir nas aulas de sábado porque não tinha como comprar comida em restaurante, e eu me lembro que a gente cogitou de fazer comida pra esses alunos. Fugia da nossa alçada, mas a gente tentava fazer de tudo pra eles não desistirem. Problema com passe? A gente dava uma declaração do cursinho pra eles conseguirem meia [tarifa de ônibus]. Tinha alguns alunos que precisavam da declaração pra conseguir isenção [na inscrição do vestibular]. A gente fez de tudo, tudo, tudo, tudo pra que nossa evasão fosse a menor. Acho que isso foi uma das coisas mais legais, a gente tava se preocupando com coisa que não era pra se preocupar, e a gente tava tão focado que... é um pouco de humanidade, sabe? Ter esse aluno ali, era a única oportunidade que ele ia ter. Trabalhar esse lado humano foi bem importante... nossa, a gente já viu cada situação pesada. Problemas tensos. Alunos que deixavam de frequentar porque não tinham passe. Teve época que a gente até tentou botar uns passes pra aluno. Teve professor que pagou passe. Então você vendo o ser humano sendo humano. Todo mundo ali tinha essa preocupação. Sou uma pessoa humana e, nossa, trabalhar no [primeiro local de trabalho] acabou comigo, porque eles são zero humanos. Zero. O ser humano é um negócio complicado (Beatriz, se referindo ao Cursinho I)

Antes de aceitar a evasão de um aluno, cogita-se, inclusive, buscar recursos para que o mesmo se mantenha matriculado, para que consiga se alimentar minimamente. Isso sinaliza para a Beatriz, um indício de humanidade. Que humanidade será essa que ela não percebe no primeiro cursinho privado onde lecionou por tanto tempo?

Eu via que eles tinham compromisso com o que acontecia ali... eles sabiam que éramos [os professores] voluntários, não ganhávamos nada, então valorizavam o que pedíamos para fazerem, não faziam bagunça, muitos de nós inclusive pagávamos para estar lá. (Ricardo, se referindo ao Cursinho B)

O respeito que a Beatriz não sente entre patrão e empregados no seu primeiro ofício, se manifesta de forma ubíqua entre os estudantes e os professores dos cursinhos. O respeito a que Ricardo faz referência é um compromisso assumido pelos professores e repetido de forma exaustiva por todos os docentes entrevistados, como se fosse um dos elementos mais perceptíveis entre os professores e os estudantes dos cursinhos populares (WHITAKER, 2010). Se os discursos sobre a escola pública relatam a desmoralização docente e a falta de respeito que esse profissional um dia já inspirou, em cursinhos populares essa admiração se mantém intacta.

Eram bem poucos alunos, na turma não chegava a 10 alunos. A gente tinha um contato bem legal, tanto que uma aluna, ela fez cursinho particular um tempo, e tinha prestado enfermagem na [universidade]... a gente fez uma festa enorme quando ela passou, nossa, foi bem daora. Como tinha poucos alunos era mais fácil isso acontecer (Fábio, se referindo ao Cursinho D)

Foi no cursinho que eu fui aprendendo (...) a fazer um perfil de professor, porque por exemplo: não é porque eu estou dando aula que eu sei tudo. É muito o que a gente imagina de um professor. Eu deixava claro que, às vezes, eu não ia saber das coisas, íamos lá e pesquisar. Embora a aula fosse expositiva, eu tinha um diálogo muito grande com os alunos. (Verônica, se referindo ao Cursinho F)

É curioso como, na fala da Verônica, ela explica que é necessário apontar aos estudantes como os professores são seres propensos a falhas, imperfeitos, e que por vezes, irão buscar respostas para aquilo que não sabem. Isso situa o professor do cursinho popular como alguém real, humano (KATO, 2011; VERRANGIA, 2013). A acessibilidade, a abertura ao diálogo e às perguntas também parecem importantes para a Beatriz.

Eu tô acostumada com os alunos do cursinho popular porque eles tão lá interessados, eles querem te ouvir, eles querem aprender, eles têm muito interesse. Se você trata eles como alunos, como gente, eles retribuem, e é muito legal porque eles pegam um carinho muito grande. Essa lida com o aluno eu tive lá. Muito lá, antes de entrar no Trabalho 6.1. Eles iam conversar comigo depois da aula, iam tirar dúvida, então eu sempre tentei ser a pessoa mais acessível possível pra eles. Eu falava: "Vocês têm dúvidas? Me procura depois da aula". Uma coisa que eu trabalho muito é ser uma pessoa acessível, em quem eles vão poder confiar e vir conversar. (Beatriz, se referindo ao Cursinho I)

No cursinho que eu dei aula, eu gostava daquele interesse. A vontade que eles tinham de aprender, um cursinho que eles não pagavam nada além de uma contribuição voluntária, e eles me sugavam. Vinha umas

dúvidas que eu falava “Nossa, mas isso não tem nada a ver com o que eu tava falando”. Mas eles mandavam essas dúvidas porque você via que nunca tinham tido um professor que desse aula, né? (Luísa, se referindo ao Cursinho A)

Tem o lance da proximidade, né? Você ser próximo do aluno, meu... muda tudo. E isso, aqui, tem. Ficar nove horas com o aluno. No almoço, no intervalo. No cursinho tinha muito isso porque eles eram adultos já, e eu era mais nova. Favorecia o aprendizado deles. Então, a experiência no cursinho, foi o que me falou: Olha, é isso aí mesmo. Você vai ser professora. (Luísa, se referindo ao Cursinho A)

As falas sobre o respeito que os estudantes nutrem pelos professores é acompanhada também dos benefícios percebidos neste contato dos alunos com uma realidade particular. Quem trabalha em escolas particulares sente diferenças no relacionamento com educandos de classe média e outros de classes populares.

Uma escola particular, na maioria das vezes, você trabalha com alunos que estão no mesmo nível de conhecimento, e se eles não estão, você é obrigado a tratar como se eles estivessem, a partir de um ponto onde você imagina que eles estivessem. Você não tem tempo pra voltar atrás caso eles não saibam aquilo. Numa escola pública, você vai encontrar muito esse desnível, então se você trabalha num cursinho popular, você tá muito próximo dessa realidade da educação pública. Essa realidade do cursinho popular te ajuda a encarar com um pouco menos de estranheza a realidade que você vai encarar dentro de uma sala de aula da educação pública (Letícia, se referindo ao Cursinho J)

Ele me ensinou a desenvolver estratégias de ensino pra alunos com níveis ímpares de conhecimento: alunos que sabem muito e alunos que têm uma defasagem muito grande. Eles estão ali na mesma sala e eu vou ter que saber lidar com os dois sem que o conteúdo fique muito maçante pra quem já tem um nível maior de conhecimento, e que não fique muito abstrato pra quem não tem. (Letícia, se referindo ao Cursinho J)

Uma coisa que me ajudou muito foi esse desafio de ter um público completamente diferente. Você jogava na mesma sala gente que já tinha uma base e gente que por qualquer razão estava naquele projeto. Isso acabou fazendo com que eu tivesse essa experiência que nem sempre eu vou falar pra alguém que quer, que sabe o que eu estou falando, então eu preciso me desdobrar pra fazer as pessoas entenderem isso. (...) O que eu sei? O que eu posso fazer pra ajudar? Como eu posso fazer essa pessoa se interessar? (Fábio, se referindo ao Cursinho D)

Não só os alunos se sentem confortáveis na presença dos professores. Estes também revelam que encontram confidentes e bons amigos nos seus estudantes. A troca que se dá entre professor e aluno no ambiente do cursinho parece ser motivante para ambos: para o professor, que começa a aprender seu lugar no

mundo profissional, e para o estudante, que apesar de incerto, insiste na busca por uma vaga no curso superior (D'ÁVILA et al., 2011).

Os perfis mudam de turno pra turno e de ano pra ano. Sinto uma liberdade maior nos alunos de hoje em dia, no sentido de saber lidar melhor com determinados assuntos. Por exemplo, a transsexualidade para os alunos de agora não é tão impactante como para os alunos de dez anos atrás. Percebo uma flexibilidade maior, uma aceitação de alguns temas. (Letícia, se referindo ao Cursinho J).

A gente fazia os círculos em que a gente escolhia um tema, não contava para os alunos, era surpresa, então quase todos os professores chegavam para os alunos e faziam uma roda de conversa pra discutir um tema polêmico, era muito legal. Porque meu, eles são alunos de escola pública, então eles trazem outra realidade pro debate. Foi o que eu mais gostava de lá. (Beatriz, se referindo ao Cursinho I)

Eu dou uma aula... e essa é a minha primeira aula do ano, do conteúdo: a aula zero. Inicio a aula falando de estereótipos. Falo com o pessoal de você usar um estereótipo pra agredir uma pessoa. Eu falo de bullying; dentro do bullying eu trago o preconceito; trago o racismo, a LGBTfobia. Vou discutindo com eles o que é gênero, o que é identidade de gênero, expressão de gênero, sexo biológico. No cursinho eu consigo difundir muito essa ideia. (Letícia, se referindo ao Cursinho J)

A certeza de que o trabalho foi bem desenvolvido com um estudante aparece quando este obtém sucesso no vestibular. Isso reafirma as intenções que o professor tinha quando decidiu lecionar num cursinho. Ressalta suas motivações e o faz lembrar que ele tem o poder de mudar a vida de outro ser humano (VERRANGIA, 2013).

Tenho essa realização praticamente todos os anos, principalmente dos alunos do Cursinho J, que passam na [universidade]. Ano passado a gente teve 35 alunos aprovados. É uma sensação boa: de que eu tô podendo dar uma esperança pra alguém. (Letícia, se referindo ao Cursinho J)

Às vezes, aquela aula que o professor julga incompleta e inconsistente foi a primeira aula que um aluno teve de Biologia sobre aquele assunto na vida. Qualquer aula parece ter um potencial e uma relevância muito grandes.

Eu tava acostumada de ter no cursinho alunos que mesmo que não passassem no vestibular, no final, eles agradeciam, eles ficavam muito felizes “Nossa, obrigada, eu amei suas aulas, eu amei Biologia, nunca tinha tido aula desse jeito, blá blá blá”. A gratidão que eles têm é muito legal. (Beatriz, se referindo ao Cursinho I)

O relacionamento com os estudantes parece caminhar bem. Mas será que os professores se entendem durante todo o tempo? Não haveria conflitos entre suas motivações enquanto profissionais distintos, unidos pelo mesmo objetivo mas constituídos por determinantes e experiências diferentes? A relação entre os indivíduos entrevistados com seus colegas nos cursinhos populares é outra questão que merece atenção, como sugere a fala de Pedro.

Você precisa pensar dez vezes no que tá falando. Aprender a ter a humildade de ouvir... críticas ao que você tá fazendo. Mesmo pequenas coisas... falava assim "Ah, vamo esclarecer..."; "Mas ó, esclarecer é um termo racista". Que seja, pode ter a ver com a luz ou não, mas alguém se sentiu incomodado, você pode mudar o jeito com que você fala. (Pedro, se referindo ao Cursinho F)

O professor de um cursinho popular tem uma responsabilidade imensa. Ele vai apresentar um conteúdo, muitas vezes inédito, para alguém que pode ter trabalhado um dia inteiro, se deslocado dezenas de quilômetros e, mesmo cansado, estará lá para ouvi-lo. Assumir essa responsabilidade, para alguns professores, é difícil, o que gera conflitos dentro do corpo docente.

Muita gente que vai lecionar em cursos populares e quer aquilo mesmo de olhar e fala "Ah, não curti." como um teste, e aí desencana no meio. Mas né, meu, leva a sério se não você arrebenta com todo mundo. (...) Você se comprometeu, então vai o máximo que conseguir. (Fábio, se referindo ao Cursinho D)

Quando eu entrei, tinha uma equipe bem esparsa, que não se importava. Na reunião, eram sempre as mesmas pessoas. De 20 professores, iam sempre uns 10. Às vezes, menos. Cinco... Seis... A gente fazia uma votação no grupo e normalmente era algum dia entre as 18h e 19h, pra quem tá chegando e saindo da [universidade]. Tinha gente que nem respondia. (Beatriz, se referindo ao Cursinho I)

Para além da falta de compromisso que parece afetar a assiduidade com as aulas e o atendimento às reuniões pedagógicas, o respeito às decisões tomadas coletivamente e o cumprimento de normas dentro da gestão horizontal dos coletivos também parece tumultuar a aparente tranquilidade do corpo docente dos cursinhos. Como não poderia deixar de ser, uma vez que o coletivo está inserido na sociedade e não excluído dela, há também problemas reais de desrespeito entre os indivíduos, algo que pode ou não ser negociado coletivamente. Quando não o é, culmina na saída de um ou vários professores do projeto.

Problemas com colegas eu não cheguei a ter. Mentira, um só. Um professor que entrou na minha sala pra fazer uma piada homofóbica. É uma pessoa que eu nunca mais quero trabalhar com ela. (...) Naquela época eu ainda me via como gay. Mesmo sabendo minha orientação sexual ele entrou na minha sala pra fazer piada, parece que foi específico pra me atingir (...) Nenhum aluno riu, nem achou graça. Isso foi uma situação que me deu algum asco das relações. (Letícia, se referindo ao Cursinho J).

Depois de uma mudada no quadro de professores, eu já não fui tão feliz assim com meus novos colegas, mas enfim, acontece (risos), e depois acabei saindo também. (Letícia, se referindo ao Cursinho K)

Fiquei um tempo, mas rolou uma treta muito forte com um coordenador lá, aí eu meti o louco e falei "Meu, não dá, o que acontece aqui não pode acontecer". E aí eu saí fora. (Luísa, se referindo ao Cursinho J)

Teve uma vez que eu briguei com uma professora de botar o dedo na cara dela. Me senti horrível, depois nunca mais fiz isso com ninguém na minha vida, mas ela mereceu. Era uma dessas professoras que ia, dava aula, e parou ali. Aí um dia ela apareceu numa reunião e a gente falou "Olha, a gente decidiu isso, isso, isso" e ela começou a meter o pau. Me pegou no dia errado. Falei: "Você não tem o direito de reclamar porque nunca veio em reunião!" (Beatriz, se referindo ao Cursinho I)

Os ânimos se exaltam de tempos em tempos, mas no geral, os professores parecem se entender. As entrevistas mencionam uma capacidade muito interessante dos docentes de trabalharem em equipe, o que pra eles, sinaliza um modelo ideal de trabalho docente coletivo.

Essa coisa de ter uma equipe que contribui, pra mim, é o estado ideal de quando você vai trabalhar com educação. Gente pensando por um bem comum. A gente tá pensando em como atingir nosso aluno. (Verônica, se referindo ao Cursinho F)

Muito da minha formação tá em ver o Alberto trabalhar. Ele me formou profissionalmente, me trouxe um elo que me segurasse em algum lugar. A gente trocava muito... a formação não era hierárquica. Não se limita ao título. O papel dele não é só de um professor, mas de um companheiro. (Pedro, se referindo ao Cursinho F)

A gente tem formado um grupo de professores lá, que já tem alguns anos. Tem um trabalho de base, de formação, que tá segurando as pessoas. Fora a parte de interação também. (Pedro, se referindo ao Cursinho F)

É muito legal também o que a gente tem construído na frente de Biologia, muito organizada. A gente faz reunião toda semana, sabe? Tá num nível de organização que não se encontra em qualquer lugar. Tem uns 10 professores. A gente planeja aula juntos, planejamos o semestre juntos, toda a ordem das coisas, como que a gente vai dar,

por que que a gente vai dar de um modo e não do outro, uma organização que eu nunca vi num cursinho popular. Deixa a gente bem feliz, por estar tudo organizado. Dá muito mais resultado. Pra mim é o panorama ideal de um cursinho, de um trabalho educacional. (Pedro, se referindo ao Cursinho F)

Aí a gente colocou a reunião de domingo à noite, tinha vez que nem tinha lugar pra fazer porque elas enchiam. E aí, que que a gente começou a fazer? Mano, esse professor é parça. Ou, vamo fazer churrasco... a gente fazia muito churrasco com os alunos, então aproximava, sabe? Os professores, a gente acabou ficando muito amigo, é uma relação de trabalho muito boa, você sabe que pode contar com o cara e ele pode contar com você. Falava “Vamo fazer uma reunião no bar?” E ia pro bar. A gente quebrava essa coisa, eles perceberam que a gente não tá ali pra mandar em ninguém, sabe? Tá todo mundo ali com o mesmo objetivo (Beatriz, se referindo ao Cursinho I)

Aparecem nas entrevistas posturas ingênuas relativas à participação no cursinho. Antes de conhecerem-nos, professores relatam que tinham interesses próximos da caridade cristã, da filantropia, mas que após se aproximarem dos projetos percebem que se trata de um dever ligado à busca pelo direito à educação.

Meu lado social, historiador, queria algum trabalho com impacto na sociedade através de trabalhos voluntários. No início tinha muito aquela concepção de caridade cristã. Deixa eu, que sou superior, ajudar quem tem menos condições. Entrei nessa pegada no cursinho. Aí eu fui entendendo melhor, tendo contato forte com a realidade, que o aluno não tinha dinheiro pra passagem nem pra comer, e aí eu pensava “Como assim, cara?” Fui entendendo as diferenças de classe, raça, gênero, enfim... começando a entender que meu papel lá não era como voluntário hierarquicamente superior, era um negócio de prover direitos, sabe? (Alberto, se referindo ao Cursinho F)

Eu comecei a pensar em trabalhos sociais quando tava na graduação, e nunca achava que tinha tempo. Um amigo meu falou: “Se você não tem tempo agora, mais pra frente é que não vai ter mesmo”. Fui trabalhar num programa de construção civil popular, mas não era da minha área. Nisso daí apareceu um anúncio de um cursinho que precisava de professores, meu amigo já tava lá, e no ano seguinte eu acabei indo (Pedro, se referindo ao Cursinho F)

Muita gente chega num cursinho popular pra “ajudar”, nesse sentido de caridade. O que a gente conversa é que é um compromisso social, uma luta social. A gente luta por direito à educação, uma coisa que muitas pessoas deveriam ter e não têm, tá na Constituição. Então a gente tenta transformar isso, essa ideia de ajuda: a gente sabe que muitas pessoas vão entrar com essa ideia mas tenta mostrar que se eles faltarem... Hoje, temos uma estrutura que quase não falta professor, o que é muito comum em cursinho popular. Tem muito aluno que sai de longe pra vir pra cá, chega aqui sem comer porque não tem comida. É um compromisso, né? (Pedro, se referindo ao Cursinho F)

Docentes relatam também que incluem professores interessados no projeto do cursinho popular como se fosse um processo de aprendizagem da docência coordenado por eles mesmos. É uma forma de mitigar os efeitos negativos da entrada daqueles que não se comprometem com as intenções do cursinho.

Tem algumas pessoas que eu conheço que nunca tiveram experiência em sala de aula, que são amigos meus, e eu queria que comesçassem, e que eu acho que lá é um lugar legal pra eles começarem, são pessoas que se engajariam lá, então o que eu tô pensando em fazer é: eu tô pensando em pegar aulas, mas aí eu vou treinar pessoas pro meu lugar, entendeu? Pra eles irem fazendo parte de lá como eu fiz. Se uma pessoa vai dar aula, sei lá, de mamíferos, eu vou estar lá, assistindo a aquela aula, vou levar a pessoa pra reunião... Eu já tive minha experiência, quero que outras pessoas tenham o que eu tive. (Beatriz, se referindo ao Cursinho I)

A aprendizagem da docência, que motiva em grande parte a realização desse trabalho, é relatada de forma exaustiva, a partir de diversos olhares, com diferentes intensidades a depender de cada contexto concreto, tomadas as diferenças entre os cursinhos. Cheguei a acreditar que não poderia fazer qualquer tipo de discussão por me debruçar num número tão reduzido de entrevistas, no entanto, percebi que as pesquisas narrativas têm devotado muito mais espaço nos trabalhos a relatos pouco numerosos do que outras investigações qualitativas (CHASE, 2017).

Há trabalhos sólidos apoiados em pouquíssimas ou mesmo numa única história de vida (CRAPANZANO, 1980; FRANK, 2000). A crença antiga de que as histórias presentes num trabalho, quando escassas, deveriam representar qualitativamente a população sendo estudada deu lugar ao consenso entre pesquisadores contemporâneos dentre os quais me inscrevo que concordam no seguinte: quando são pouco numerosas, as narrativas não precisam ser generalizáveis contanto que se destaque suas particularidades dentro do quadro geral das narrativas que se têm registro (CHASE, 2005). Digo isso para afirmar que, por mais que os professores que entrevistei pareçam preocupados com os projetos em que participaram, o mesmo pode não ser verdade para um outro conjunto diverso de docentes. Tive a felicidade fortuita de encontrar educadores que se narram como profissionais muito dedicados, algo que não pode deve ser compreendido como generalizável.

Às vezes, o primeiro cursinho onde participaram é só uma experiência pontual, inexpressiva, e eles só se reconhecem como professores na segunda

experiência. Em outros momentos, a primeira experiência é sim significativa, mas eles buscam desafios em outros projetos.

Estava no último ano da graduação (...) pode ser que minha experiência tenha sido influenciada pela minha maturidade, pois eu era mais novo. (Ricardo, se referindo ao Cursinho A)

Quando o contato com o cursinho é negativo, pode-se buscar outro espaço para se chegar a uma experiência que seja positiva. Essa negatividade pode ter relação com os mecanismos internos de gestão do projeto, com o diálogo e posições políticas dos professores ou mesmo por uma insegurança no tipo de aula que o professor dá. Verônica se decepcionou com um conteúdo de genética que tentou ensinar e Ricardo com o primeiro cursinho em que lecionou.

Foi a minha primeira experiência como professor mesmo... tirando os estágios da graduação que não me ajudaram em nada, foi a primeira vez que assumi uma sala mesmo... eu não sei como foi o meu desempenho... eles até me convidaram para continuar lecionando lá no ano seguinte e tudo mas eu não quis porque achei um pouco bagunçado... não sei. Não gostava do que era discutido. (Ricardo, se referindo ao Cursinho A)

A primeira experiência não foi muito boa, porque fui tentar ensinar linkage pra eles, e isso não foi muito fácil. (Verônica, se referindo ao Cursinho F)

Se a aula não está boa, é o caso do professor repensá-la. Habitados a seguir materiais didáticos que orientam o ensino de um assunto de uma forma linear, muitas vezes padronizada, desconsideradas as particularidades de cada contexto, o professor pode ser levado a se questionar como discutir um conteúdo formal de outra maneira. Nesse ponto, os trabalhos de Rosa (2014) e Lopes (2015) sobre o fundamento dos currículos nos permitem supor que os professores de cursinhos populares constroem novos sentidos para as prescrições de textos didáticos oficiais. Seguir a risca, na educação básica, um material auxiliar como o livro didático pode ter relação com a grande carga de trabalho que impede muitos de dedicarem parte de seu tempo à preparação de materiais mais elaborados. Em alguns casos, o material didático é feito pelos próprios professores, que podem ter prazer nisso ou não.

Uma experiência legal que eu tive foi que eu quem fiz o material, então eu fechava o primeiro semestre com os conteúdos obrigatórios do vestibulinho e depois oferecia conteúdo a mais para eles. (Ricardo, se referindo ao Cursinho B)

Lá, a gente não tinha material... a gente tinha uma apostila na época, mas tava muito desatualizada, então eu tinha que montar aula seguindo o que eu julgava que era correto para os alunos. A primeira coisa que eu perguntei quando eu cheguei lá foi : “Vocês têm material didático?”... “Não”... “Como vocês coordenam as aulas?”... “Ah, isso é autonomia do professor”... Falei : “Ferrou”. (Letícia, se referindo ao Cursinho J)

O legal é que você não tem material, então tem total liberdade de fazer as coisas do jeito que você quer, no tempo que você quer. Isso te dá a chance de abordar muita coisa que na escola, com um material mais fechado, você não conseguiria abordar. (Beatriz, se referindo ao Cursinho I)

A confecção do material didático é só o início da aprendizagem da docência. Nesse ponto, há diversas particularidades na forma de trabalhar um conteúdo formal da Biologia. O jeito de abordar uma história, uma contextualização possível de se fazer antes de apresentar uma fórmula hermética, a sensação de ter uma turma só sua para lecionar, a habilidade em buscar temas transversais que dialoguem com o que está sendo ensinado são algumas das aprendizagens relatadas pelos docentes.

Fui convidado por uma amiga que dava aula de química lá. Ali foi a primeira oportunidade para eu dar a matéria do meu jeito, começar a ver que tipo de dúvida os alunos teriam, o que é que dá certo e o que não dá certo. (Ricardo, se referindo ao Cursinho A)

Até aprender como deixar os conteúdos de uma forma que eles consigam entender, acho que o cursinho meio que estruturou isso. Se hoje pego um conteúdo, eu consigo pensar nessa aula. Também pensar como eu posso discutir um pouco outras questões além da Biologia em si, por exemplo genética. (Verônica, se referindo ao Cursinho F)

Hoje eu percebo que lá eu não sabia dar aula... sabe? Gente do céu, eu falava demais... muito conteúdo, não focava no que era necessário. Mas contribuiu, né? (Luísa, se referindo ao Cursinho A)

Foi o primeiro lugar que eu dei aula... mesmo. Foi o meu primeiro contato com abordagem de aula, material de como preparar aula, utilização de material didático (Letícia, se referindo ao Cursinho K)

Eu aprendi a dar aula no cursinho popular. A didática, a contornar problemas de defasagem de conteúdo, modos de abordagem, elaboração de material, tudo isso foram situações que passaram pela minha vivência dentro do cursinho popular e que me ajudaram a me formar como docente. Eu devo a minha formação como professora ao Cursinho J, principalmente. Lá que eu aprendi a trabalhar, a dar uma aula, buscar estratégias, pensar como eu vou explicar um determinado conteúdo, tentar me antecipar em relação às dúvidas e já pensar como

posso responder caso tal dúvida apareça (Letícia, se referindo ao Cursinho J).

Não adianta eu entrar lá e dar uma aula boa, as pessoas vão sair sem entender um “A” do que eu falei só porque eu falei bonito. Eu vou no básico do básico: o que é uma célula? Então vamos lá, o que é uma célula. (Beatriz, se referindo ao Cursinho I)

Eu arrisco a dizer que não tem uma maneira melhor de você aprender a dar aula sem ser dentro da sala de aula, sabe? Ser professor, pelo menos pra mim, demanda : aprender em sala de aula com os alunos, aprender fora da sala de aula, quando eu tô preparando uma aula, e aprender dentro de sala de aula quando estou dando aula. É um processo de constante mudança, constante aprendizagem. Não tem como fugir disso, pensar numa formação melhor pra um professor do que um cursinho popular (Letícia, se referindo ao Cursinho J)

Aí foi quando eu tive que desenvolver toda uma habilidade de montar meu cronograma de aula, selecionar o que eu achava que era importante e o que não era, pensar em como eu ia dar aquilo sem um material... toda essa articulação no sentido de montagem de aula, de esquematizar a aula na lousa, pensar em como eu vou distribuir o conteúdo na lousa quando eu estiver dando aula. (Letícia, se referindo ao Cursinho J)

No Cursinho K, a gente tinha projetor. No Cursinho J, no início, a gente não tinha projetor lá, era na lousa. Eu tive que treinar como montar uma lousa, articular os conceitos de modo que aquilo não ficasse confuso, como fazer um desenho legível (...) e o mais complicado de tudo : no K, eu dava aula de botânica e ecologia, que eram coisas que eu gostava muito... coisas macroscópicas que eu consigo mostrar. No J, entrei dando aula de citologia. Microscópico. Tudo coisa abstrata que não tem como eu virar e falar : “Olha, isso aqui é uma proteína”... Pra eu conseguir fazer as pessoas pelo menos visualizarem, imaginarem o que seria isso, foi bem complicado. Bem complicado. As pessoas me questionavam coisas do tipo : “Ah, mas uma proteína é o quê? Que que é um aminoácido?”... Eu falava “Meu Deus do céu, como eu vou explicar o que é um aminoácido pra pessoa”. Aí eu falava “Ah, o aminoácido é uma substância química”. E ela “Tá, mas o que é substância?”. Socorro! Nesse sentido, o Cursinho J me ajudou muito na questão de como trabalhar conhecimentos básicos que os alunos não têm. (Letícia, se referindo aos Cursinhos K e J)

As falas anteriores relatam a aprendizagem do uso de diferentes ferramentas didáticas... o material escrito, a lousa, o projetor, as animações, os vídeos, os desenhos. Na Biologia, há a particularidade do ensino de questões muito abstratas (KRASILCHIK, 2004). O que é uma proteína? O que é uma substância?

Eu meio que adquiri comigo aquela postura de sair do básico mesmo. Eu vou trazer um desenho e vou te mostrar o que é uma célula por um desenho... Comecei a usar imagem, muito vídeo. Síntese proteica eu baixava animações na internet pra mostrar pra eles em sala de aula.

Comecei a arrumar principalmente recursos visuais pra que eles conseguissem entender com mais facilidade, ou pelo menos imaginar, como que um processo poderia estar acontecendo. (Letícia, se referindo ao Cursinho J)

Discutir os conteúdos formais da forma mais didática possível parece ser um recurso usado pelos professores por entenderem que seus alunos não tiveram as bases de uma escolarização sólida. Eles têm contato com realidades que podem ser ou não idênticas às suas quando estudantes na educação básica.

O cursinho foi importante pra sair um pouco da minha bolha, pra ver que não é só querer pra conseguir passar no vestibular. Tirando lá e no Cursinho A, só na Escola 3 encontrei essa oportunidade pra conviver com outras pessoas diferentes e valorizar o meu trabalho... perceber que aquelas pessoas precisavam ter essa ajuda pra ser menos difícil acessarem o vestibular. (Ricardo, se referindo ao Cursinho B)

O cursinho acaba servindo como a aprendizagem de conteúdos que vão além do vestibular (VERRANGIA, 2013). Após uma frustração inicial, os professores percebem que não são todos os seus estudantes que vão ingressar no vestibular, e passam a ensiná-los conteúdos úteis para a vida numa sociedade democrática de modo geral também.

Tinha uma ideia de fazer um trabalho social ali... de tentar ajudar no desempenho escolar dos alunos, então acabava servindo um pouco como reforço pra eles na sala de aula... boa parte da matéria que eu dava não caía no vestibulinho... eram coisas que eu achava importante de serem passadas pra eles, para a formação deles. (Ricardo, se referindo ao Cursinho B)

Eu fui vendo como dava pra ensinar outras coisas que poderiam ser aplicadas na vida da pessoa, não só coisas associadas ao conteúdo, e aí eu me realizei um pouco mais nessa área. Não era só uma formação acadêmica, era uma formação pessoal também. (Letícia, se referindo ao Cursinho K)

Há motivações próprias, pessoais, de cada professor ao procurar os projetos populares. Não só ajudar adolescentes a ingressarem numa universidade, mas desafiar a si mesmo, ver até onde sua capacidade enquanto docente vai. Quantos conteúdos formais você consegue ensinar de forma eficaz no menor tempo possível?

Era um desafio dar todo o conteúdo de Biologia em 15 aulas, então eu queria saber como dar aula em 50 minutos de um conteúdo enorme... bem diferente da situação do Cursinho F, em que a gente tinha muito mais tempo! (Verônica, se referindo ao Cursinho G)

Pelos relatos, o contato com a faculdade parece fazer com que os professores queiram trazer tudo que vêem nas disciplinas do ensino superior para os alunos dos cursinhos. Num dado momento, constata-se que isso é impossível: se já há detalhes demais nos 10 anos de escolarização básica, quem dirá adicionar todas as informações vistas no ensino superior. De todo modo, apesar das críticas que professores fazem à formação insuficiente que recebem para lecionar, elogiam bastante a formação em Biologia das universidades.

Eu gostava muito de um professor da faculdade, ele me inspirou muito... como gostava muito dele e da matéria, eu me aprofundei muito em coisas de ecologia. Vi o quanto isso era diferente do que eu tinha que ensinar em sala de aula. Foi o momento que a faculdade e o ensino fizeram isso na minha cabeça: separou. Duas realidades completamente diferentes pra mim... e isso me fez questionar muito se eu realmente tava preparando os alunos pra universidade. (Letícia, se referindo ao Cursinho K)

Eu tinha muita dificuldade no sentido de que queria colocar nas minhas aulas o que eu via na faculdade: às vezes eu queria ser tão detalhista quanto a professora da universidade era, por exemplo. E aí eu percebia que isso não era uma coisa tão boa assim, e que os alunos se perdiam muito. Depois de um tempo, eu comecei a me direcionar mais por um material didático mesmo de cursinho, uma coisa mais direcionada. (Letícia, se referindo ao Cursinho K)

Lá foi a experiência de dar aula mesmo pra uma turma que era minha. Então, no começo, nossa... eu queria falar tudo pra eles, queria ensinar tudo, porque ainda tava com as coisas da graduação na cabeça, com muitos detalhes. (...) Eu queria chegar e dar muita matéria, só que os caras não tinham base pra isso. Toda vez que eu vou preparar uma aula, eu faço ela partindo do princípio que esse aluno não sabe nada. Eu vou começar bem do início, bem do básico, porque aí eu tenho certeza que ele sabe do que eu tô falando. Eu fui desacelerando, eles não dão conta desse ritmo. Você quebra a cara, né? (Beatriz, se referindo ao Cursinho I)

A percepção de que o mercado de trabalho é competitivo e fornece poucas oportunidades para o ingresso na carreira docente, que costuma demandar experiência prévia, faz com que alguns professores procurem lecionar nos cursinhos para ter algo no currículo que os permita avançar na trajetória profissional.

O motivo por que eu entrei no cursinho foi pra aprender a dar aula e também pra, bom... pôr o pé no chão: ter alguma coisa no currículo. (...) É difícil se inserir no mercado, é bem concorrido agora. Eu não tinha nenhum estágio fora daqui e achei que isso podia contribuir de alguma forma. (Verônica, se referindo ao Cursinho F)

Eu arrisco a dizer que eu só consegui entrar na [primeiro trabalho remunerado] por causa de lá. (Letícia, se referindo ao Cursinho J)

Aparece no relato de Letícia uma fala bastante simbólica a respeito da facilidade que os cursinhos parecem proporcionar para o ingresso dos professores em escolas particulares e públicas. Alguns deles creditam aos cursinhos populares a aprendizagem de habilidades necessárias ao ingresso no mercado de trabalho educacional.

Percebe-se a partir dos relatos, portanto, que cursinhos pré-universitários populares são espaços importantes para a constituição das identidades docentes pois esses professores aprendizes encontram um espaço convidativo à aplicação dos conceitos oferecidos pela universidade onde se formaram. Há um período de adaptação, entretanto, no qual percebem que os conceitos precisam ser reinterpretados de modo a serem ensinados, podendo-se fazer uso de diferentes ferramentas como a lousa, os slides projetados num quadro ou apostilas confeccionadas pelos próprios docentes aprendizes, os quais vão percebendo que tipo de professor gostam de ser ou como gostam de agir na sala de aula.

Discussões sobre assuntos necessários à vida cidadã dos estudantes, não diretamente ligados ao vestibular, fazem parte das aulas e possibilitam uma aproximação entre docentes e estudantes, os quais passam a compartilhar uma relação de confiança mútua. Outras relações interpessoais desenvolvem-se entre os docentes, os quais vivenciam um processo de auto-identificação ao longo da passagem pelos cursinhos. Há não só colegas dedicados, que topam construir um plano de ensino colaborativo, em constante diálogo, como também outros que se aproveitam das condições abertas de participação nesses coletivos para deles se utilizarem sem assumir compromissos reais com os estudantes, com os colegas de profissão ou com o próprio trabalho, como pode ocorrer em suas vidas profissionais nas escolas públicas e privadas posteriormente à experiência do cursinho.

O modo de se ver e falar sobre si junto a outros professores, os conhecimentos didáticos sobre o conteúdo a ser ensinado e a habilidade de conduzir alunos numa sala de aula são tópicos recorrentes nas narrativas apresentadas. Apresento, no tópico a seguir, como se dá a conciliação entre todas essas aprendizagens oferecidas pelos cursinhos populares aos docentes recém formados, que deverão, em algum momento, ingressarem na vida docente profissional.

4.3. Uma profissão com limites imprecisos

A **Tabela 2** indica quais trabalhos remunerados na educação básica os participantes já desempenharam. Utilizo um código numérico ordinal para identificar do primeiro ao último ofício remunerado dos participantes, sendo 1.1 a primeira escola particular onde lecionou o professor Ricardo e 7.6 a última escola pública onde trabalhou a professora Luísa, por exemplo.

Tabela 2. Experiências remuneradas dos(as) participantes na educação básica.

Ocupação	1. Ricardo	2. Fábio	3. Verônica	4. Pedro	5. Alberto	6. Beatriz	7. Luísa	8. Letícia
Estágio		C 2.3 – 2009 2010	EPU 3.0 – 2012 2014		EP 5.1 – 2013 2014	EPU 5.0 – 2013 2015		
Plantão*	EP 1.2 – 2014 2015 1.7 – 2018 Atual	C 2.2 – 2005 2006	EP 3.1 – 2017 2018			C + EP 6.1 – 2014 2015		EP 8.1 – 2014 Atual
Docência	C 1.3 – 2014 2015 1.4 – 2014 2016 1.6 – 2015 2017 EP 1.1 – 2011 2017 1.4 – 2014 2016 1.5 – 2015 2017	P 2.1 – 2005 2006 C 2.3 – 2010 Atual EP 2.4 – 2011 2014 2.5 – 2012 Atual 2.6 – 2013 2014 2.7 – 2013 2015 2.8 – 2016 Atual 2.9 – 2019 Atual	EPU 3.2 – 2018 Atual	EPU 4.1 – 2017 Atual	C 5.3 – 2015 2016 EP 5.4 – 2016 2019 5.5 – 2017 2018 EPU 5.6 – 2018 Atual	C 6.1 – 2015 2018 6.4 – 2018 2019 6.5 – 2018 Atual EP 6.2 – 2017 Atual 6.3 – 2017 2018	EP 7.1 – 2012 2017 7.2 – 2013 2017 7.3 – 2013 - 2017 EPU 7.4 – 2014 2015 7.5 – 2015 2016 7.5 – 2017 Atual 7.6 – 2016 2017	EP 8.1 – 2017 Atual
Outros		Coordenador C + EP 2.2 – 2005 2006 2.3 – 2012 2013 2.5 – 2015 2016			Produção de Conteúdo EAD 5.2 – 2014 2015	Orientadora C + EP 6.1 – 2017 2018		

* É comum nas redes privadas de regiões metropolitanas o cargo em que profissionais solucionam dúvidas dos estudantes resolvendo exercícios das disciplinas escolares.

Abreviaturas: C (Cursinho Privado); EP (Escola Particular); EPU (Escola Pública); P (Aulas Particulares); EAD (Educação a distância).

Entre os participantes da pesquisa, cinco tiveram ou ainda têm vínculos institucionais como plantonistas. Nas escolas da cidade pequena onde cresci, no interior de Minas Gerais, não existia esse cargo, que parece ser mais comum nas grandes redes de educação privada em regiões metropolitanas. O nome lembra os ofícios de profissionais da saúde e da segurança pública, que atravessam a noite em seus postos atendendo cidadãos cuja vida se vê sob ameaça. Um plantão docente, entretanto, ocorre no horário comercial, no contra-turno das aulas regulares de escolas ou cursinhos pré-vestibulares convencionais.

Para ser contratado pela instituição, o indivíduo deve estar próximo da conclusão da graduação ou já ter o diploma em mãos, podendo ser convidado por algum colega que já trabalhe na instituição ou passar por um processo seletivo, que geralmente envolve a análise de suas experiências docentes pregressas dispostas num currículo, uma entrevista e até mesmo avaliações escritas do conteúdo específico que irá lecionar. A indicação por colegas, entretanto, é apontada como o caminho mais comum que leva à contratação. Espera-se desse profissional algum conhecimento das questões mais frequentes dos exames vestibulares das universidades de prestígio, podendo sentar-se ao lado de um estudante e dirimir suas dúvidas sobre o processo de fotossíntese ou dar uma aula para um pequeno grupo de alunos sobre a classificação taxonômica das plantas, por exemplo. Com frequência, um plantonista é requisitado a desempenhar outros papéis não descritos com clareza no contrato que assina com a instituição, podendo substituir professores afastados por questões médicas, elaborar avaliações ou corrigir provas previamente aplicadas pelo professor titular da turma, recebendo alguma quantia suplementar pelo serviço prestado.

Para as entrevistadas, a vaga ocupada por uma plantonista cumpre papel importante na obtenção da confiança do empregador, que posteriormente pode alçá-la à condição de professora titular, como ocorreu com Beatriz, mas se a progressão da carreira na instituição não parece possível, o cargo de plantonista por si só parece pouco para quem busca ascender na profissão docente, como aconteceu no segundo emprego de Ricardo. Fábio também passou por essa ascensão, no entanto, o cursinho privado que passou a coordenar após trabalhar como plantonista foi fechado algum tempo depois. Para Verônica e Letícia, o cargo representaria uma oportunidade de conhecer o trabalho numa escola privada, sendo que a primeira acabaria optando por lecionar apenas na escola pública enquanto esta outra ascenderia na carreira na escola privada.

Diferente do plantão, que só aparece nas escolas e cursinhos privados, os estágios remunerados dos participantes ocorreram também em escolas públicas visto que tanto Verônica como Beatriz participaram do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID (BRASIL, 2010). Criado na última década, o programa tem seu potencial evidenciado não só pelas falas das entrevistadas como por algumas pesquisas recentes (FARIAS e ROCHA, 2012; AMBROSETTI *et al.*, 2013; FELÍCIO, 2014). É interessante notar como ambas tiveram experiências iniciais significativas com esse programa mas seguiram carreiras por percursos distintos: Verônica, de origem mais humilde, optou pela escola pública como espaço preferencial de trabalho, enquanto Beatriz construiu sua trajetória por escolas e cursinhos particulares de prestígio.

Outros dois professores estagiaram em instituições privadas. Alberto teve uma experiência numa escola privada da alta classe média, enquanto Fábio passou por um período formativo num cursinho pré-vestibular privado. Em relação aos dois, vale destacar que Alberto passou por espaços particulares importantes para sua carreira, mas acaba encontrando maior satisfação no ensino público. Já Fábio não teve qualquer experiência remunerada na escola pública, exercendo seu trabalho sempre em escolas e cursinhos privados. Alberto, Fábio e Beatriz são os únicos que exercem outros trabalhos não diretamente ligados à docência ou aos plantões, sendo que o primeiro produziu por algum tempo conteúdos para um curso a distância e os últimos atuaram como gestores, na orientação e na coordenação escolar.

A coordenação e a orientação desempenhadas respectivamente por Fábio e Beatriz apesar de prazerosos num primeiro momento, revelaram-se menos gratificantes a medida que o tempo foi passando devido às exigências e expectativas depositadas nesses profissionais pelos donos das escolas: coordenar turmas, contratar professores substitutos, organizar correções de provas, criar eventos recreativos para a comunidade escolar, entre outros.

Os participantes transitam da escola pública à privada a depender de suas condições momentâneas de vida. Vale destacar, porém, o relato de Verônica, a qual relata sua opção pelo ensino público vinculada não só a um desejo de lecionar para as classes populares como também fruto de experiências não muito satisfatórias no espaço privado onde trabalhou como monitora mas não como professora.

Um primeiro olhar indica que alguns participantes lecionaram apenas em espaços privados, como é o caso de Ricardo, Fábio, Beatriz e Letícia. Outros

caminharam entre as escolas particulares e as públicas, como Alberto e Beatriz, havendo também aqueles que apenas lecionaram em instituições públicas como Verônica e Pedro.

Assim como Pedro, Verônica teve sua trajetória educacional muito ligada à educação pública, onde estudou a maior parte de sua vida. De certa forma, tanto sua vivência nessa categoria escolar como o estágio da docência (PIBID) e a passagem pelo cursinho popular parecem ter constituído parte de sua decisão pelo ensino público, algo que ela classifica como um ato político.

Em 2014 entrei no PIBID, então não dava tempo de buscar outras coisas na Biologia. Fiz em três escolas diferentes, essa foi minha maior entrada na educação formal. Nunca trabalhei fora daqui como laboratorista, essas coisas... Optei por ficar no PIBID e não tentar vagas em escolas particulares. Acho que tem uma questão muito mais política. Não digo que eu me arrependa hoje, mas teve um ano que apesar de uma indicação numa escola particular eu preferi ficar no PIBID. Fiquei até 2016. (Verônica, se referindo ao Trabalho 3.2)

Conversando com Pedro, após ouvi-lo falar por bastante tempo sobre sua experiência num cursinho popular, cometo o erro de questioná-lo, afinal, quando enfim ele começa a trabalhar com educação, buscando usar o termo “trabalho” para ilustrar a ideia de ofício profissional remunerado. O professor se incomoda com a pergunta, pois entende que seu trabalho educacional se inicia no momento em que entra num cursinho popular.

Complicado isso, né? Eu, pra mim, tô dando aula profissionalmente desde que entrei no cursinho, mas remuneradamente comecei em 2017. Passei num concurso da prefeitura aqui de [cidade]. Muita gente pensa nisso, que é um trabalho voluntário sem vínculo profissional, mas é trabalho! (Pedro, se referindo ao Trabalho 4.1)

Corrijo a pergunta usando o termo “trabalho remunerado”, sem sucesso. Parece-me, portanto, que o trabalho docente não deva ser considerado apenas como aquele no qual o professor recebe uma quantia pré-determinada para ensinar, mas também outras ações em que o faz por um ideal de sociedade, e que também fazem parte de sua cultura docente. No mundo capitalista, não é isso que vemos sendo feito em termos de “educação” na rede privada. Os limites do trabalho de Pedro podem ser analisados a partir da afirmação de Stuart Hall (1997):

Cada instituição ou atividade social gera e requer seu próprio universo distinto de significados e práticas – sua própria cultura. (...) A cultura é, portanto, uma parte constitutiva do “político” e do “econômico”, da

mesma forma que o “político” e o “econômico” são, por sua vez, parte constitutiva da cultura e a ela impõem limites. (...) Assim, toda prática social tem condições culturais ou discursivas de existência. (p. 32)

Acredito que minha incerteza ao enunciar a pergunta da entrevista que incomodou o professor tem relação com minha própria concepção sobre a cultura profissional docente. Hall (1997) se questiona sobre as fronteiras culturais ao indagar: “Se a ‘cultura’ está em tudo e em toda parte, onde ela começa e onde termina?”. Essa foi uma dificuldade que tive ao longo das entrevistas, visto que minha compreensão sobre a cultura docente nem sempre tinha eco nos participantes, sendo necessária uma constante negociação entre aquilo que me parecia importante para o trabalho e o que eles julgavam relevante em sua constituição pessoal. Percebo, com a ajuda de Pedro, que o trabalho docente se faz também a partir de práticas que constituem suas identidades mesmo sem necessariamente haver remuneração profissional.

Seja porque conseguem convencer seus empregadores das escolas privadas em aulas-teste de que são bons profissionais, seja porque revisam os conteúdos cobrados por um concurso público enquanto lecionam no cursinho, os professores entrevistados atribuem seu ingresso na trajetória profissional aos cursinhos populares.

Entrei lá por indicação de um amigo (...) Como eu ia dar plantão, não cheguei a dar aula teste, fiz uma prova mesmo. Eram questões de vestibular. Se eu tivesse feito aquela prova sem ter tido essa experiência de trabalhar com questões de vestibular, eu não teria passado. Ele me fez ter que estudar coisas básicas que a faculdade não me mostrou, e que talvez, se eu tivesse que sair direto dela pra uma escola particular eu teria muita dificuldade. (Letícia, se referindo ao Trabalho 8.1)

No Trabalho 7.1, que foi depois do Cursinho A, eu só consegui o emprego porque era minha única experiência profissional, né? Aí eu tive que dar uma aula teste... toda aquela coisa, mas foi no cursinho que eu dei aula a primeira vez. “Ah, isso eu posso falar... isso talvez seja longo demais...” Aprendi a dar aula no cursinho, né? Preparar uma aula... me organizar. A experiência que me permitiu vir adiante. (Luísa, se referindo ao Trabalho 7.1)

A pós-graduação contribui, mas não é determinante para o ingresso na carreira. Ele pode oferecer subsídios para o questionamento de elementos basilares das disciplinas escolares que não seriam interrogados na rotina intensa do dia a dia. A Letícia, aponta, por exemplo, como foi importante cursar uma disciplina sobre

História e Filosofia da Ciência, e o impacto que isso causou sobre suas aulas como um todo.

Minha área é a história da ciência, né? Isso [Mestrado em Ensino de Ciências] mudou completamente minha visão de aula. Antes, por exemplo, quando eu ia trabalhar teorias evolutivas, dava a teoria do uso e do desuso de Lamarck e a teoria da seleção natural de Darwin. Hoje em dia, eu já mudei um pouco esse aspecto. Eu dou um contexto histórico de como tava o mundo daquela época, como era comum as pessoas pensarem, e de onde Lamarck tirou as coisas que ele pensava. (Letícia, se referindo ao Trabalho 8.1)

Orientados por um modo de trabalhar que busque atender classes heterogêneas, esses docentes parecem ter encontrado um contato fiel à realidade nos cursinhos populares, como é também descrito no trabalho de Moraes e Oliveira (2006), e esse contato com a realidade pode dialogar ou não com os estudantes de escolas públicas e privadas. Uma das primeiras barreiras a vencer, quando se ingressa na educação básica, parece ser o discurso, antes orientado a estudantes mais velhos, mas que na escola atingirá também crianças de diversas idades.

Em maio de 2011, fui chamado numa escola porque um colega, alguém tinha indicado ele nessa escola, ele não se interessou pela vaga, foi lá e me indicou (...) Passou, sei lá, uma semana de aula, a coordenadora veio falar comigo e disse “Olha, tá tudo certo. Todo mundo tá gostando das suas aulas, só que os menorzinhos, do sexto e sétimo anos, eles falaram que às vezes você fala umas palavras muito difíceis”. Eu acabava usando o vocabulário do ensino médio, e rolou essa adaptação aí, mas foi só isso. (Ricardo, se referindo ao Trabalho 1.1)

A liberdade que têm nas escolas não é a mesma num cursinho popular. Ao longo do tempo, as escolas também vão constituindo o tipo de professor que os entrevistados narram ser.

Hoje em dia, posso até ser mandado embora por dizer isso, de “doutrinação” e tudo. Mas quando trabalhava em certas escolas, eu me usava dessas experiências no Trabalho 6 e nos Cursinhos Populares pra dizer aos estudantes das escolas privadas como são as outras realidades que eles não conhecem, pra talvez fazê-los valorizar os privilégios que têm. Fazia isso a partir das coisas simples... como o giz, a lousa, as apostilas... Do ponto de vista pessoal, me faz lembrar que não são todas as pessoas do mundo que têm todas as facilidades do universo. (Ricardo, se referindo ao Trabalho 1.6)

Ball e Goodson (1985) apontam, há tempos, que professores são criticados por suas supostas inclinações políticas inferidas a partir das metodologias de ensino

e aprendizagem mais progressistas que adotam. Tais acusações de “doutrinação”, como menciona o professor Ricardo, partiriam do pressuposto de que existe um método de ensino “neutro”. Sob a pressão de coletivos e partidos conservadores de extrema direita, tais acusações têm ganhado força no país nos últimos anos (MIGUEL, 2016) contando com o apoio, inclusive, do presidente da república (ELPAIS, 2019).

A carreira docente não é estática; os professores repensam suas decisões, suas opções pelo tipo de escola que trabalham e narram diversas dificuldades no fazer docente.

Durante o ano passado todo eu fiquei pensando em fazer veterinária (...) tentei uma vez só ser professor do Estado... Categoria “O”, em 2011, mas não deu certo. Desde então nunca tentei mais concursos, com exceção do [colégio técnico de prestígio], em 2017, mas não tive um feedback depois da arguição (Ricardo).

Atualmente eu sou professora substituta, estou o tempo inteiro lá mas não tenho sala. Apesar de parecer bom estar nessa condição pro primeiro ano, é um tanto desestimulante... eu só entro pra tapar buraco. Essas condições me deixam meio que desesperançada, aí eu não consigo criar vínculos com os alunos. (Verônica, se referindo ao Trabalho 3.2)

A sobrecarga de trabalho é mencionada, sobretudo por quem leciona em escolas privadas no início da carreira. É necessário conciliar diversos cargos para ter um salário que pague as contas em casa, e isso pode ser estressante. Não que na escola pública não o seja, mas pelo menos entre os professores entrevistados isso foi menos relatado. Os cargos de docência provisórios ocupados pelos professores Verônica e Pedro têm semelhanças com as profissões frágeis da nova economia global (WOORWARD, 2000; JESUS, 2004; BOLIVAR, 2006; MARCELO, 2009). Uma vez que possuem dificuldades em criar vínculos com seus estudantes, os quais só encontram quando algum professor da unidade escolar falta e precisam substituí-lo, os professores se lamentam por não possuírem uma turma efetiva.

O professor Fábio, por sua vez, se estabeleceu como professor e busca outras posições de trabalho na escola em que leciona. O ofício de coordenador é uma atuação possível, mas sempre repensada a partir do momento que o professor perde aquele contato valorizado com os estudantes. Na coordenação, se preocupa excessivamente com questões não pedagógicas, e isso faz perder a significação da docência para os entrevistados.

Eu tava assim... num monte de lugar. Foi a overdose que eu fiz. Daí eu falei: chega, vou morrer. Eu tava surtando, dando aula num monte de lugar, engordando, perdendo cabelo. Chegava em casa e ia dormir. (Fábio, se referindo aos Trabalhos 2.3, 2.4, 2.5, 2.6 e 2.7)

Larguei a coordenação porque vi que não gostava disso. (...) É uma coisa muito diferente mesmo. Quando ele me ofereceu a coordenação, eu perguntei se poderia desistir, e ele “Ah, você depois só vai querer subir... de repente uma direção” mas eu não gosto, cara. Tem todo esse problema de prova, eventos da escola... eu não gosto desse trabalho mais burocrático. (Fábio, se referindo ao Trabalho 2.5)

Não exclusivamente narrada como negativa, as atividades de coordenação permitem o desenvolvimento de um diálogo aberto com os trabalhadores da instituição escolar. Chama atenção como professores que foram coordenadores de cursinhos populares assumem com dedicação esse papel nas escolas privadas, lembrando-se com atenção das habilidades adquiridas nesse ofício num cursinho popular.

Por mais que eu lidasse muito mais com os alunos na orientação, nesse trabalho eu dependia dos plantonistas e dos professores, então eu tive uma vida muito tranquila com eles por causa disso. O respeito com as pessoas, sempre tratar elas de igual pra igual, nunca subi no salto pra falar com ninguém, porque eu era coordenadora e orientadora eu nunca me aproveitei da posição, sabe? Levei isso pra vida. Tratava os plantonistas muito bem e eles me tratavam bem de volta. (Beatriz, se referindo ao Trabalho 6.1)

Devido à estabilidade que os professores efetivos aprovados em concursos públicos têm, não aparecem indícios de que se preocupem com sua permanência nas escolas onde lecionam. O mesmo não vale para os professores de escolas privadas, que mesmo sendo experientes e competentes, desconfiam da própria permanência nessas escolas no ano seguinte.

Eu falei pro diretor “Cara, eu gosto de dar aula, gosto da sala de aula”. (...) Gosto mesmo desse trabalho da loucura da sala de aula. (...) O que me dá diversão mesmo, alegria, é entrar na loucura da sala, sofrer no meio do ano achando que vou ser mandado embora. Principalmente agora, onde rola IBOPE². Todo ano eu olho aquilo e falo “Ferrou”... Tudo bem, vai. São os alunos que estão nos avaliando, mas me preocupa como que essa avaliação vai ser lida. (...) Sobrevivi

² A sigla “IBOPE” vem das iniciais do nome do Instituto Brasileiro de Opinião e Estatística, famoso por mensurar a popularidade de políticos em campanhas eleitorais no Brasil desde os anos 1940. O nome da empresa virou gíria no país, e é usada como sinônimo de popularidade, audiência ou prestígio. Nas escolas privadas, o IBOPE consiste numa pesquisa de satisfação escrita sobre a qualidade do trabalho dos professores aplicada aos estudantes. As opiniões podem, então, afetar a permanência na escola de um professor mal avaliado.

por quatro IBOPE e falei “Ufa, não fui mandado embora” (risos) (Fábio, se referindo ao Trabalho 2.8)

A relação entre pares nas escolas públicas e privadas parece ser semelhante, recheada de saudosismos relativos à época do trabalho coletivo nos cursinhos, que não encontra reflexo nem nas públicas nem nas privadas. O isolamento dos docentes nas instituições de ensino básico parece desanimar muito os professores entrevistados.

O que a gente pode fazer pra ajudar esse aluno no final das contas? Discutir o que a gente vai fazer, ter esses embates, acho que o cursinho me deu bastante base pra isso... tanto que é o que eu falo, é o que eu sinto mais falta na minha escola. (Verônica, se referindo ao Cursinho F)

Eu sempre estive rodeada na universidade e no Cursinho F com um monte de gente pra pensar junto, e às vezes na escola você fica sozinho. Não é porque as pessoas lá não querem pensar juntos, é porque não têm tempo. Eu sinto falta de um grupo mais consolidado dentro da escola, e acho que isso influencia muito no meu trabalho. (Verônica, se referindo ao Cursinho F)

O espaço que mais materializa o conflito entre pares na escola é a sala de professores. Alguns são capazes de adentrá-la de ouvidos fechados, mas outros preferem evitá-la. O encontro nesses lugares não é proveitoso e se consolida numa sessão de desabafo coletivo que só faz desmotivar quem nela entra.

Querendo ou não, eu tenho um certo medo da sala dos professores. Sinto que lá é um ambiente muito hostil. Não me sinto à vontade lá, simplesmente não vou. Esse trauma vem das minhas experiências de estágio, e ouvia coisas... Cheguei a presenciar uma briga entre dois professores, um que defendia a militarização da escola e outra professora mais liberal (...) Foi uma coisa que eu percebi... ambiente de sala dos professores é um ambiente destrutivo para educadores. Muito mais, às vezes, que a sala de aula. (Letícia, se referindo ao Trabalho 8.1)

A sala dos professores era uma sala muito opressora porque lá também tinham as duas coordenadoras. Você não tinha liberdade pra falar muita coisa, né? Não se permitia vínculos entre os professores, mas isso fazia com que eles se conversassem por WhatsApp. (Alberto, se referindo ao Trabalho 5.4)

Você enfrenta problemas na sala de aula, mas a desmotivação dos professoras que estão há mais tempo no cargo, que um professor novo enfrenta em relação a colegas mais antigos, é muito grande. Você é professor novo. Você chega, a primeira coisa que eles vão falar “Ah, você vai dar aula na sala tal? Nossa, aquela sala é isso, aquela sala é aquilo outro”. Eles já pintam um quadro pra você da sala de modo que

você entra nela tremendo. Isso te gera um pré conceito que te impede de criar uma relação boa com os alunos (Letícia, se referindo ao Trabalho 8.1)

Quando o professor consegue se proteger do contato narrado como tóxico com certos docentes, lhe resta olhar para seus alunos. Suas realidades são distintas, e cabe ao educador se colocar no lugar do estudante, entender o que o afeta, pensar quais são suas motivações e que tipo de futuro ele procura ter, para que só então, juntos, possa ajudá-lo a chegar lá. Os estudantes são vistos como seres possuidores de uma história, de vontades e também de problemas familiares (NASCIMENTO, 2004; MORAES e OLIVEIRA, 2006).

Na escola, me ajuda a ver que os alunos têm uma história fora dali, entender a diversidade de alunos que eu tenho. (Verônica, se referindo ao Cursinho F)

Internamente, esse trabalho esbarra em alguns entraves por tentar se diferenciar dos grandes cursinhos privados. De todo modo, somos uma empresa no mercado. Penso, no entanto, que pelo fato de muitos professores aqui já terem passado por projetos populares, quando fazemos o processo seletivo, tomamos o cuidado de fazer a prova, entrevistar os alunos e ir entendendo por saber que conhecemos quem não tem renda, tentamos baratear a inscrição, oferecer bolsas, ouvir a história dos alunos e tentar reconhecer que nem todo mundo tem condições financeiras. Acabamos então abraçando uma fatia do mercado, aqueles alunos que têm condições de passar no vestibular mas não conseguem pagar um cursinho privado. (Fábio, se referindo ao Trabalho 2.3)

Entender a realidade de um estudante num cursinho popular permite que o Fábio, ao organizar os processos e os modos de funcionamento do cursinho privado onde trabalha, pense nesse “cliente” como um indivíduo particular, com condições particulares de existência, que exigem uma atenção diferenciada.

Logicamente, o poder aquisitivo é outro. Eu tô lidando com alunos no Cursinho J que sofrem pra pagar uma mensalidade de 100 reais, às vezes não conseguem, enquanto no Trabalho 1, tenho alunos pagando uma mensalidade de 2 mil por mês sem problema nenhum. A realidade social e financeira é totalmente diferente, mas as dúvidas e as dificuldades são as mesmas, sabe? (Letícia, se referindo ao Trabalho 8.1)

Curiosa é a constatação de que muitas vezes, dependendo da escola privada, as dificuldades dos estudantes são as mesmas dos estudantes de escolas públicas, com a diferença que suas condições materiais e sociais são distintas. Em alguns casos, chega a irritar o descaso de estudantes de escolas privadas, que apesar

de terem boas condições de vida, não valorizam os privilégios educacionais que possuem, relato que encontra eco no trabalho de Almeida e Nogueira (2003) sobre a escolarização das elites. Isso se contrasta com a dificuldade de um aluno no cursinho popular, que por mais que queira estudar, não pode fazê-lo.

Eles se preocupam obviamente com a universidade pública, mas pensam “Ah, se eu não passar aqui, vou pagar e fazer em tal lugar” ou “Se eu não passei em medicina vou fazer outra coisa”. Eles não têm uma preocupação tão grande. (Letícia, se referindo ao Trabalho 8.1)

Você tá num cursinho que eles idolatram você. Você trata eles bem, você fala com eles de uma forma... você tá preocupada com eles, eles percebem. Aí você entra numa sala do sexto ano que aquelas crianças não estão se importando com o que você tá falando. Nossa... eu virava o bicho. Tudo aluninho rico, de iPhone, vai pra Disney no final do ano... eles não têm do que reclamar e não ligam pra aula. De outro lado eu vejo alunos que falavam: “Nossa, eu nunca tinha tido uma aula desse assunto na Biologia, nunca tinha feito isso”. (Beatriz, se referindo ao Trabalho 6.1)

As salas têm particularidades. Com algumas, é possível ter um diálogo maduro. Com outras, é necessário se usar do autoritarismo pra se fazer ouvir. A Beatriz aponta diferenças que observa em salas distintas.

O 1º Ano, eles causavam bastante, mas era uma sala fácil de controlar. O nono ano também, eu dava uns surtos quando eles passavam dos limites, mas estabelecia uma relação muito legal com eles. Mas... nossa, horrível. Peguei trauma do sexto ano. Eu falava que não ia competir no grito, então descia a mão na lousa: pá pá pá! Nossa, eu fui um monstro com eles, foi tenso, mas eles mereceram. (Beatriz, se referindo ao Trabalho 6.1)

Eu acho que a primeira coisa, a mais importante, é você entender que existem realidades diferentes e que você precisa ser acessível a todas elas, independente de quem é o aluno, de onde ele veio, em que escola você tá dando aula pra essas pessoas, ele tem uma realidade e você precisa ser entendido por ele, você precisa dar um jeito de ser entendido por essa pessoa. Tentar trabalhar de maneiras diferentes pra tentar tornar minha aula acessível à gama de alunos que eu tenho. (Beatriz, se referindo ao Cursinho I)

Pesquisadores costumam ilustrar como ignoravam a natureza da investigação através das entrevistas (ANDERSON e JACK, 1991; NARAYAN e GEORGE, 2001). Há um senso de impaciência, incômodo com o desvio do objetivo inicial. Muitos participantes quebram a estrutura da entrevista oferecendo histórias paralelas ou secundárias ao seu objetivo central. Isso nos levar à ansiedade exposta

por Czarniawska (1997), pois justamente quando refletimos sobre nossa impaciência para que os participantes cheguem direto ao ponto em suas falas percebemos que esse é justamente o ponto. As narrativas podem divergir do seu objetivo inicial, mas acabar produzindo resultados imprevisíveis importantíssimos.

Em minha conversa com a Professora Beatriz, por exemplo, a ouvi protestar diversas vezes durante boa parte do tempo da nossa entrevista sobre a docência no primeiro colégio particular onde trabalhou, o qual limitava sua liberdade docente ao contrário do cursinho popular em que lecionara – a participante até me pediu desculpas por divergir do assunto inicial da pergunta. O objetivo desse trabalho era entender se os cursinhos populares tinham sido importantes para a opção dos indivíduos por determinados espaços profissionais em suas carreiras. Acontece que, nesse caso, a participante não só respondeu aquilo que eu procurava saber – que o cursinho popular onde lecionou foi uma vivência importante para ela – como acabou me mostrando também que existe o oposto: exemplos negativos de ambientes profissionais, os quais operam no imaginário dos profissionais fazendo-os evitar certas alternativas em incursões no mercado de trabalho.

Os estudantes relatam dificuldades com a disciplina de Biologia devido à grande quantidade de termos específicos a serem decorados e compreendidos. A professora Letícia aponta, na fala a seguir, uma estratégia que aprendeu a empregar no ensino dessa disciplina.

Aluno do ensino médio não sabe estudar. E não é por má vontade... ele não foi ensinado a selecionar o que vai ser importante pra ele e o que não vai. Eu tento ajudar o pessoal nesse sentido: “Não vai por decorar... vai por entender o ‘por quê’ e o ‘pra quê’. Não precisa lembrar o nome... lembra ‘pra que serve’ e ‘como acontece’” (...) Eu uso muito essa estratégia pra eles fugirem um pouco dos nomes. Todo mundo fala pra mim “Biologia tem muito nome, muito conceito”. Realmente. Então eu tenho que achar um jeito pra que os conceitos não pesem tanto, então na minha aula eu sempre venho contando uma situação, e depois vou inserindo os conceitos nessa situação. (Letícia, se referindo ao Trabalho 8.1)

Aprende-se na sala de aula também a controlar e promover a disciplina nos estudantes. Esse conceito parece ser problemático para muitos professores entrevistados. O que é a indisciplina? Seria ela uma simples conversa na sala de aula? Ou algum desrespeito mais grave que vai além da interrupção da aula? Se a estrutura escolar favorece a mudança de postura nos professores, bem como as regras

impostas pela equipe gestora, curioso também é perceber que os próprios estudantes induzem essas mudanças no comportamento docente.

Eu comecei a mudar um pouco minha postura na escola como professor. Os alunos falavam “Você é muito tranquilo, muito paciente”. E tinha bagunça em muitas salas, né? Aí eles falavam “Você tem que ser igual tal professora, que é rígida”. Os alunos “bons”, né? Aí eu falava “Cara, eu não sou tal professora... sou eu... tenho meu jeito. Talvez até modifique. É legal saber que vocês acham isso, mas eu tenho meu jeito.” (Alberto, se referindo ao Trabalho 5.6)

Aos poucos, fui incorporando algumas medidas com as quais eu não concordo. Tipo mapa de sala. Alunos que não me ouviam, do nada começaram a participar. Talvez não seja a melhor forma, não seja o que acho adequado pra educação, mas foi o que consegui fazer naquele momento. Comecei a ter uma postura mais “autoritária” pra que eles tivessem oportunidade de me ouvir. (Alberto, se referindo ao Trabalho 5.6)

Ao ouvir os comentários de Alberto, me vêm à mente as ideias de Higgins (1987) trabalhadas também por Lauriala e Kukkonen (2005), a chamada teoria da auto-discrepância. Sem me aprofundar muito nessa teoria, importa-me aqui trazer seu conceito para refletir sobre como os professores relatam em suas narrativas momentos em que se vêem diante de um conflito entre aquilo que são, o que gostariam de ser e as expectativas dos estudantes. Dizendo com outras palavras, existiria um Alberto real que lamenta aquilo que poderia ser e não é, o Alberto ideal, e, em certos momentos, se compara também com quem as crianças gostariam que ele fosse, o Alberto desejável. A identidade do professor Alberto se situa, como defendido por Hall (1997), entre negociações que tentam conciliar essas discrepâncias. Tanto para o professor Alberto como para Stuart Hall, a identidade é construída num território de disputas.

Habituação à já relatada displicência de alguns estudantes, o Fábio se vale de um recurso que se mostra útil: o falatório intenso de um professor de cursinho, o qual ele chama de “modo cursinho”.

Na escola você tá dando aula pro médio e não tá rolando, os alunos não tão nem aí, você pedindo silêncio e nada, nada. Aí você fala “Vamos ativar o ‘modo cursinho’ aqui” e aí dispara a dar aula, fala “Vai, vai, vai, vai!” (Fábio, se referindo ao Trabalho 2.9)

Será que o referido “modo cursinho” funciona também para o ensino fundamental? Aparecem nas narrativas incômodos com a necessidade de lecionar para essa faixa etária, alguns professores inclusive evitam essas turmas ao optar por

alguma escola. Nesse sentido, a passagem por um cursinho parece participar da escolha por um corpo discente mais maduro, evitando-se a imaturidade das turmas mais novas e buscando manter um discurso mais próximo daquele que se desenvolve num cursinho pré-vestibular.

Não tenho didática pra Ensino Fundamental. Tanto que concurso de Ciências eu não presto. É uma outra dinâmica... se eu for trabalhar com Ciências vou ter que trabalhar conteúdos que eu não domino. Não domino física e química, que é uma abordagem que vem associada. Não me sinto segura pra trabalhar essa abordagem. Em escola particular talvez, porque o nono ano já é Biologia. Mas na escola pública, onde ainda vêem tudo junto... eu não manjo nada de eletromagnetismo. Me sinto meio acuada. (Letícia, se referindo ao Trabalho 8.1)

A dona de uma escola me perguntou “Você acha que é diferente dar aula pra colégio e pra cursinho?” e eu respondi : “Com certeza”. Acho importante a gente ganhar experiência e dar aula para o máximo possível de públicos que conseguir (Fábio, se referindo ao Trabalho 2.9)

O Fábio não relata incômodo e sim diz que acredita ser importante lecionar para o maior número possível de turmas, ganhando experiência para enfrentar as diferentes situações que uma escola pode proporcionar. Mas se a opção por certas turmas parece ser algo possível, enquanto alguns planejam a carreira docente ativamente, outros dizem que seguem para onde conseguem, como Fábio: “Minha carreira nunca teve um planejamento... sempre foi aquilo que ia rolando”. De fato, é um tanto difícil entrar na carreira docente em escolas privadas sem indicações de conhecidos que já lecionam em alguma escola. Na escola pública, o ingresso se dá por concursos públicos, mas nas privadas, a grande maioria contrata professores por indicações.

Nota-se diversas falas sobre como os indivíduos interagem com os estudantes nas escolas onde trabalham. Para Letícia, essa relação poderia ser ainda mais sensível pois havia a possibilidade de sua transição de gênero não ser bem aceita pela comunidade escolar, o que não foi o caso. Sua relação com a gestão, entretanto, merece um olhar atento. Entendo que a construção da identidade de uma professora transsexual se faz com reconfigurações importantes pois construiu, durante algum tempo, a identidade de um professor na sala de aula que hoje se reconhece como mulher.

Foi um pouco complicado [transição de gênero] porque eu desconstruí uma pessoa que eu era e construí outra. Eu sou muito diferente da pessoa que iniciou em sala de aula. Sou uma outra pessoa, com uma outra dinâmica, uma outra abordagem, mas acima de tudo, eu sou mais feliz hoje (...) Têm algumas coisas que ainda vão mudar... eu tô na fila da cirurgia, mas o ponto básico é: preciso estar bem comigo mesma porque se eu não estiver, o trabalho não anda. Nada anda. É uma tentativa de me deixar bem pra que eu possa estar apta a trabalhar. (Letícia, se referindo ao Trabalho 8.1)

Foi uma coisa que já tava muito na vista das pessoas... elas já estavam acostumadas com meu jeito de ser, era uma questão de tempo, talvez. Não sou a mesma pessoa. O professor nunca fui eu. Não era uma coisa só de sala de aula, mas geral. No período que eu iniciei a transição, os alunos levaram super de boa, começaram a me tratar pelo nome social sem nenhum problema. (Letícia, se referindo ao Trabalho 8.1)

No trabalho, quando eu entrei lá, eu pedi pra que eles me chamassem [nome], que tem gênero neutro. Só esse ano eu comecei a ser conhecida como Letícia, e já fazem 5 anos que eu estou lá. (...) Algumas meninas do terceiro ano chegaram pra mim e falaram, você se sente confortável que eu te chame como? O Professor ou A Professora?" e eu falei "A Professora". Aí as coisas foram caminhando. O pessoal não se importa muito com essa questão de eu ser trans lá. (Letícia, se referindo ao Trabalho 8.1).

Às vezes me dá a impressão que eu sou muito um outdoor. "Nós temos uma professora trans negra" Olha que maravilha? Eles filmam, tiram fotos pra panfletinhos (...) É uma coisa bem do tipo "Você é um trofeu". (Letícia, se referindo ao Trabalho 8.1)

A mesma professora traz consigo uma satisfação muito grande ao ver suas estudantes passando no vestibular. Penso que a educação depende de educadoras comprometidas como ela para mudar o cenário de exclusão do ensino superior brasileiro que Matos e colaboradores (2012) indicam vir mudando a partir de políticas de ação afirmativa. Apesar de terem vidas próprias e distintas dos estudantes dos cursinhos populares, as professoras narram uma alegria imensa ao vê-los aprovados.

Ano passado, a gente teve algumas alunas que passaram. Uma delas é uma aluna que... o orgulho e o respeito que tenho por ela são absurdos. Ela é negra. Parda... mas se lê como negra. E ela veio da escola pública, fez dois anos de cursinho lá com bolsa e conseguiu passar: medicina na [universidade]. Ela, pra mim, foi um exemplo de superação absurdo, ela passou perrengues lá... teve um dia que chegou em mim e falou "Não sei se quero mais isso... não sei se aguento mais. Não sei se vou conseguir, talvez vou fazer outra coisa. Tava pensando em fazer história", porque ela gostava muito de humanas. Eu conversei com ela "Não posso te dizer o que você deve fazer ou não, mas tenta não desistir do seu sonho". Ela passou. Eu

fiquei muito feliz dela ter conseguido entrar. (Letícia, se referindo ao Trabalho 8.1)

De igual modo, a Luísa se lembra de um estudante que teve sucesso no curso de matemática numa universidade de prestígio e hoje atua como professor. Ela lamenta muito as falas de colegas de trabalho e de pessoas que desvalorizam a educação quando criticam o fazer docente, como se a profissão de professor não devesse ser buscada. O mesmo aparece em relação à postura de sua mãe.

Tenho alunos de lá que eu saio com eles até hoje. Nossa, a vez que eu mais chorei como professora foi com um deles. Ele se formou na [universidade], agora, em matemática. Ele era meu amor. Quando ele passou, ele falou: “Eu só passei porque aprendi Biologia com você”. Uma lindeza, né? Tão novinho. Ele falava assim “Quero ser professor, quero ser professor”. (Luísa, se referindo ao Cursinho J)

Uma coisa que me dói muito é ver um aluno que quer ser professor, aí vem lá o outro e diz: “Você quer isso pra sua vida?” Isso te muda. Tenho uma aluna que tá na bio agora... entrou ano passado... e me escreveu que tinha colocado a licenciatura em primeiro lugar porque a concorrência era mais baixa. Ela queria o bacharelado, não queria dar aula. Falei: “Vamos conversar?”. Marquei um rolê com ela, fui conversar, e falei de todos os problemas que tinha na educação, e todas as coisas boas também. (Luísa, se referindo ao Trabalho 7.5)

Ela tava em dúvida se fazia a matrícula ou se tentava pro outro ano. Aí a gente conversou e ela se matriculou na licenciatura... tá fazendo e tá amando, sabe? Eu falei: “Meu, se você não curtir... sai fora”. E ela: “Mas eu não quero dar aula!”. Agora quer... sabe? Precisa que os professores influenciem. Ela falava “Quero ser que nem você na sala de aula”. Eu falo: “Você vai ser melhor”. (Luísa, se referindo ao Trabalho 7.5)

Quando eu contei pra minha mãe que tinha arrumado o primeiro emprego, né, ela perguntou “E se você tiver que escolher o mestrado ou a escola?”. Eu falei que ia escolher a escola, e ela disse que eu era o maior desgosto da vida dela. Fiquei uns 3 meses sem falar com ela. Nunca fui santa, mas nunca fui desgosto. Imagina! “Você fez [universidade]... uma faculdade dessas pra dar aula pra bandido?”. Fiz! Sabe? (Luísa, se referindo ao Trabalho 7.1)

Percebo, portanto, que os participantes construíram caminhos profissionais muito sólidos assentados sobre bases teóricas significativas com importantes experiências práticas no início de suas carreiras, o que lhes deu a confiança necessária para prosseguirem na profissão. Transitando de cursinhos e escolas privadas a instituições públicas, seja como plantonistas, estagiários, coordenadores, orientadores pedagógicos ou professores, os participantes que entrevistei têm em

comum as relevantes vivências que tiveram em cursinhos pré-universitários populares nos anos iniciais de suas carreiras.

É possível sugerir que o simples fato de terem lecionado nesses espaços não os limita a optarem por um tipo de escola, seja ela pública ou privada. No momento da elaboração de minhas hipóteses iniciais imaginei que essa passagem pudesse levá-los de forma mais intensa a optarem por trabalhar em escolas públicas, uma vez que estas reuniriam os estudantes de classes populares que também frequentam os cursinhos populares com os quais os professores criariam uma ligação afetiva mais intensa.

Para os participantes não foi trivial acessar o mercado de trabalho, de modo que precisaram mobilizar estratégias para se aproximarem das escolas privadas antes mesmo da conclusão da graduação, havendo quem desse também aulas particulares por conta própria para desenvolver suas habilidades de ensino. As escolas públicas não foram uma escolha unânime devido às experiências negativas de alguns com seus estágios de docência (GATTI, 2014), em função de sua já avançada inserção nas escolas particulares e falta de editais ou aprovação em concursos públicos voltados às escolas próximas de onde vivem os indivíduos.

Passo a pensar após as duas primeiras entrevistas, que fui leviano ao associar a vivência num cursinho popular com o trabalho em escolas públicas, como acontecera comigo. Meus diálogos subsequentes, porém, reafirmam minhas ideias iniciais: de fato há professores que optam de forma objetiva por lecionar em escolas públicas caso tenham essa opção disponível. Esse percurso é descrito por eles como uma decisão política (WHITAKER, 2010), um ato voltado à construção de uma educação pública mais democrática, inclusiva, que conte com docentes comprometidos com o trabalho que realizam, tal qual fora sua vivência nos cursinhos populares.

Se toda história tem um fim, até que profundidade uma pesquisa sobre narrativas pessoais deve chegar? Qual o limite de interpretações e associações que alguém pode fazer sobre elas? Quais são os tipos de histórias que se pode contar? (CONNELLY e CLANDININ, 2006) Essas perguntas refletem ambições de sucesso incerto, pois à medida que desenvolvi a pesquisa, fui incapaz de dominar a evolução desse processo participando dele de um modo muito íntimo. Precisei diferenciar duas narrativas paralelas: quem fala sobre si e quem as escuta, reinterpretando as falas a partir dos métodos investigativos disponíveis (CONNELLY e CLANDININ, 1999). Um

ponto ao qual sempre retornavam as histórias que ouvi era a contribuição das famílias, professores e escolas para a escolha do curso superior entre os entrevistados.

Minha pesquisa começou a partir de uma pergunta: “Como a experiência em cursinhos pré-universitários populares se relaciona com a prática docente de professores de Biologia e Ciências que lá começaram a lecionar?”. Essa questão me acompanhou somente até certo ponto, pois à medida que as entrevistas se deram, ao conversar com os participantes e ouvi-los, foi necessário perceber que aquilo que me diziam ia muito além do meu objetivo geral (BERTAUX, 1981).

A pergunta que motivou essa pesquisa, portanto, bastou para que se fizesse uma análise de parte dos fatores que constituem professores em formação, uma vez que suas trajetórias de vida e experiências pessoais diversas também os perpassam de um modo muito intenso, e isso é evocado em suas narrativas (BRUNER, 1986; BRUNER 1997). Apresento a seguir, portanto, outros elementos que surgiram durante as entrevistas, em especial as relações familiares e as trajetórias escolares que acredito também constituírem suas identidades docentes.

4.4. As famílias e trajetórias educacionais dos participantes

Além da essencial autodeterminação dos estudantes, o número de jovens em universidades parece crescer sob incentivo de suas famílias, as quais detêm alguns juízos simbólicos, como a valorização dos estudos e dos resultados da escolarização (CHARLOT, 2007). Há também incentivo dos amigos, grupos políticos ou religiosos que desempenham importante papel na motivação dos mesmos, inclusive para os que são jovens trabalhadores (ZAGO, 2007). As famílias não só defendem a educação como também oferecem condições para que os indivíduos estudem, operando paralelamente às escolas como espaços de socialização essenciais (ALMEIDA e NOGUEIRA, 2003).

Se para a maior parte dos indivíduos a educação superior era o caminho mais provável a seguir após o ensino médio, uma vez que possuíam ao menos um parente próximo com curso de graduação concluído, o mesmo não era verdadeiro para Verônica, Pedro e Letícia, que não tinham irmãos ou responsáveis com ensino superior à época da conclusão do ensino básico, como discutido por Portes (2001).

Acho interessante... quando eu chego nessa idade da faculdade eu não tinha noção que podia cursar uma faculdade... Apesar de ter um avô que cursou odontologia na [universidade] numa época em que era mais elitizado do que agora, a gente não tinha essa referência... Eu era muito novo quando ele morreu, não sei se foi isso, não sei o que foi, mas eu não cresci com essa referência de faculdade, né? Meu pai não me estimulou a fazer faculdade... Falava pra fazer ensino técnico. (...) Meu pai cursou até o segundo ano de matemática e até o segundo ano de engenharia, alguma coisa assim, mas nunca completou... (Pedro)

A existência de um conjunto de pessoas bem escolarizadas no núcleo familiar mais próximo parece oferecer para alguns uma melhor compreensão do percurso universitário e do impulso no mercado de trabalho que um diploma como esse poderia oferecer (ALMEIDA e NOGUEIRA, 2003; FREITAS e ERNICA, 2016).

Prestei [universidades]. Fiz a matrícula na [universidade 1] primeiro, mas depois fiz a matrícula na 2ª Chamada na [universidade 2]. Meu irmão já morava aqui, minha irmã também, aí eu vim pra cá. Meu interesse vem desde o ensino fundamental, eu já sabia que queria fazer uma universidade por influência dos meus irmãos e tal (...). Meus pais nunca me pressionaram nem negaram nada. Teve só um momento que meu pai ofereceu pagar o cursinho pra mim fazer medicina, falei até que agradecia, mas não queria. Eles me levavam pra fazer as provas de vestibulares em outras cidades, me apoiavam

muito. (...) Não tem como não falar que isso não influencia, né? Você tem várias pesquisas que mostram essa correlação. (Alberto)

A fala do Alberto revela um histórico familiar muito positivo. Seus irmãos lhe serviram como modelos a serem seguidos, ocupando lugar de referência na metrópole para a qual se mudaria para estudar Ciências Biológicas. Os pais, sempre próximos, ofereciam o apoio necessário à escolarização do estudante mas com a distância necessária para o exercício da sua autonomia. O apoio familiar era tão intenso, que a certeza do desejo de alcançar a universidade vinha desde o ensino fundamental, havendo inclusive a possibilidade de custear um cursinho para que o aluno concorresse a uma vaga no curso de medicina. O apoio concreto se deu também nos dias do vestibular, na companhia e na assistência com o transporte até as unidades de aplicação das provas. Hoje, estudante da Faculdade de Educação de uma importante universidade paulista, o Alberto é capaz de reconhecer também que sua trajetória familiar era inevitável tendo em vista a escolarização da própria família.

O papel da educação para o Pedro, no entanto, surge como se atendesse a outros propósitos, bastando apenas para o desempenho de um ofício técnico especializado não voltado a ocupações de prestígio. Ele reconhece a contradição no exemplo do avô paterno, que apesar de seguir uma trajetória muito atípica para alguém de sua origem social, não lhe serviu como um exemplo a ser seguido dada a falta de convivência entre ambos. À época do vestibular, já trabalhava como estagiário numa empresa estatal, sugerindo que sua inserção no mercado de trabalho era prioritária em detrimento da continuidade dos estudos numa instituição de ensino superior, realidade que nem via como possível.

O desconhecimento do ensino superior aparece também na fala da Verônica, a primeira da sua família a cursar uma universidade pública, sendo que sua mãe não concluiu o ensino fundamental e o pai terminou o ensino médio. Quando fala de seus irmãos mais velhos, revela que não foi ela quem os motivou a procurarem a faculdade, mas sim as exigências das ocupações profissionais:

Não chega muita informação sobre universidade pública, e tal. Agora fazem EAD [Educação à Distância] na eterna conclusão da graduação. Eles entraram depois de mim. No caso deles, é mais porque eles tinham maior necessidade de trabalhar e depois acompanhar o mercado de trabalho. (Verônica)

Há diversos estudos que se centram nas trajetórias de universitários a partir do peso da mobilização familiar na explicação do prolongamento da escolaridade

(PORTES, 2001; VIANA, 1998; SILVA, 2003). No entanto, para além de definir interpretações fundadas na causa e no efeito das práticas familiares, tais estudos mostram um conjunto de circunstâncias resultantes tanto do empenho da família quanto do próprio estudante, favorecendo o êxito escolar (ZAGO, 2007). Ressalta-se aqui a percepção que tais professores têm de si mesmos, o modo como narram a relevância de suas famílias, como secundarizam em diversos momentos sua autodeterminação para atribuir aos seus parentes a relevância maior no destino universitário que tiveram.

Woodward (2004) faz uma pergunta que ela mesma responde: “Como identidades são formadas? Identidades são formadas através da interação entre as pessoas”. Indo além, reconhece que gênero, classe social e cultura seriam três variáveis que devem ser consideradas ao analisarmos a construção identitária. Se meu objetivo inicial com essa pesquisa foi abalado a partir do momento em que percebi como a família e a convivência escolar dos participantes também poderiam ter afetado suas identidades, me chamam mais atenção ainda a infinidade de variáveis dentro deste contexto: alguns indivíduos estudaram em escolas particulares e outros em escolas públicas; alguns vinham de famílias com maior escolarização do que outros; professoras parecem ter tido experiências distintas dos homens apenas pelo fato de serem mulheres; entre outros.

Parece-me, portanto, à medida que olho para os dados e para a literatura, que há inúmeras variáveis constituidoras das identidades. Fica difícil separar um evento específico narrado pelo indivíduo de suas relações com outros elementos. Acredito que seja importante, pois, apresentar falas sobre suas experiências escolares, visto que, como mencionado anteriormente, não só as famílias afetaram sua socialização, mas também as escolas onde estudaram. Quase a totalidade dos entrevistados narra experiências muito positivas com a escolarização básica. Os elementos narrativos de destaque giram em torno da relação com os colegas de sala, no próprio desempenho estudantil e na interação com os professores, sobretudo das disciplinas de Biologia e Ciências.

Sempre me interessei por Ciências e Biologia... assistia Beakman³ e ficava empolgado. Meus pais tinham um sítio em Atibaia, e sempre

³ Beakman's World ou O Mundo de Beakman foi um programa educativo gravado entre 1992 e 1996 exibido no Brasil durante a década de 1990 e 2000. Nos episódios, o protagonista carismático interpretava um cientista excêntrico que realizava experimentos semelhantes aos de grandes nomes

valorizaram a questão ambiental, o que acabava estimulando a querer cursar Biologia (...) No ensino médio eu ajudava muito os outros colegas a estudarem e pensava “cara, eu acho que vou ser um bom professor, é algo que vou gostar de fazer”. (Ricardo)

A opção pela carreira docente aparece a partir do apoio a colegas de sala com os estudos. É curioso como algo despretenso, uma simples tutoria aos amigos na compreensão de exercícios, acabou sinalizando para um estudante prestes a ingressar num curso superior que trajetória profissional poderia lhe ser a mais prazerosa. Nota-se também a existência de um programa de TV que despertava o interesse pela ciência entre os adolescentes dos anos 1990. Apesar de se centrar num pesquisador excêntrico estereotipado – que poderia também ser taxado como “cientista maluco” – era capaz de dialogar com jovens de diversas idades em várias partes do mundo. Os meios de comunicação, sobretudo as produções voltadas ao entretenimento, parecem, portanto, ter algum efeito sobre a constituição do interesse na carreira científica. Isso aparece também na fala do Alberto, o qual deixa explícita uma percepção ingênua sobre a identidade profissional dos chamados “biólogos moleculares” como trabalhadores bem remunerados, algo que o estudante percebe como ilusório após estagiar diversos anos num centro de pesquisa de prestígio.

Tinha um professor muito bom de Biologia e história. Essa galera dos anos 2000 foi muito influenciada pela novela “O Clone”⁴. “Ovelha Dolly”... Biologia molecular tava muito em alta, inclusive numa perspectiva menos pior como biólogo do que como historiador... mal sabia eu. (Alberto)

Além do entretenimento ligado à novela com a qual o estudante se identifica, a menção ao famoso caso real de clonagem de uma ovelha sinaliza também para os efeitos produzidos pela intensa cobertura jornalística que um fato pode ter. À época, diversos jornais, programas de TV e revistas discutiam os próximos passos da modificação genética tendo como base o razoável sucesso na clonagem do caprino. A perspectiva, na época, era de que a Biologia molecular seria uma área em ascensão, com farta remuneração e trajetória profissional inigualável de fácil ingresso, ilusões estas rebatidas pelo professor entrevistado.

da ciência, como Isaac Newton e Albert Einstein enquanto interagia diretamente com a câmera, dialogando com os telespectadores.

⁴ A novela brasileira O Clone foi produzida e exibida pela TV Globo entre 2001 e 2002. Sua trama se centrava na clonagem do jovem filho de um empresário por um geneticista, promovendo discussões em torno da ética ligadas à clonagem de seres humanos.

Apontamentos de Hall (1997) sugerem que a cultura é o elemento central da constituição das identidades dos indivíduos. Transformações na sociedade podem ser precipitadas pela mídia, uma vez que a linguagem que ela utiliza é protagonista na construção de sentido das individualidades: “A cultura está presente nas vozes e imagens incorpóreas que nos interpelam nas telas, nos postos de gasolina. Ela é um elemento-chave no modo como o meio ambiente doméstico é atrelado, pelo consumo, às tendências e modas mundiais (p. 22)”. Nesse sentido, entendo que as histórias contadas pelos professores Alberto e Ricardo exemplificam o exposto por Hall, uma vez que tais docentes são capazes de apontar elementos da mídia que participaram da construção de suas identidades. É curioso como a profissão alternativa do Alberto, a carreira como historiador, é narrada como menos valorizada. Outra percepção semelhante ocorre na fala da Beatriz, mas nesse caso, não necessariamente atrelada à remuneração, e sim ao efetivo desempenho diário do ofício.

Eu queria ser professora desde pequeninha: eu dava aula pro meu cachorro, coitado. Meu pai zoava que ele sabia latir o alfabeto. Independente do que fosse fazer, eu já queria dar aula. Eu queria trabalhar com outras coisas na Biologia, mas sempre quis dar aula. Quando era pequena, queria ser veterinária... depois desisti: queria ser jornalista. Depois, queria fazer história pra ser arqueóloga (...) No ensino médio, decidi fazer Biologia porque apesar de gostar muito da professora de história, chegou no ensino médio eu falei: “Não, Biologia mesmo. Não vou ficar trancada numa sala lendo”. (Beatriz)

A carreira como historiadora aparece para a professora como algo monótono, pouco dinâmico, não relacionado à animação que parece ter encontrado na carreira docente. Seu interesse precoce pelo magistério, que em muitas crianças se restringe a apenas uma dentre tantas brincadeiras de faz de conta, acabou se consolidando no percurso educacional universitário e na profissão que hoje exerce. A escolha pela carreira docente nem sempre está colocada desde tão cedo. Para alguns, ela só se dá mediante a obrigação regimental dos protocolos de inscrição no vestibular: é necessário, no cadastro para a prova, indicar a que curso a pessoa quer concorrer, bem como se deseja realizar o curso de licenciatura para lecionar ou o bacharel para desenvolver outras atividades não ligadas à docência. Mesmo assim, idas e vindas podem resultar numa mudança de percurso.

No caso da Luísa, cursar Biologia era seu desejo até o final do ensino médio, quando decide mudar de repente sua inscrição para o curso de Química devido

à importância de um professor. Para a Verônica, o professor teve também uma participação crucial, mas a decisão já estava tomada no início do ensino médio.

Foi inspiração de um professor, né? Do ensino médio. E eu mudei de ideia no 3^a Ano. Eu sempre quis Biologia, mas desisti e fui fazer Química. Mas aí eu desisti do curso (...) Eu gostava das aulas de Ciências, do professor (...) até que eu falei que tinha medo de ver corpos e tal, aí minha irmã trouxe um livro de anatomia daqueles de fotos (...) Falei “meu Deus do céu!” A minha preocupação era anatomia, porque tinha um asco assim... absurdo. E aí eu falei “Ah, um semestre só eu aguento”. Mas eu quase não aguentei (risos). (Luísa)

Decidi fazer Biologia no primeiro ano do ensino médio porque gostava muito da matéria e naquela época pensava só na parte de pesquisa mesmo... mas aí, no cursinho, eu mudei um pouco a minha perspectiva.... eu fiquei me perguntando por que tantas pessoas têm que fazer cursinho pra passar numa faculdade pública, e tal, e aí eu queria fazer algo relacionado a isso aqui na graduação. Fui bastante influenciada a querer Biologia pela professora do ensino médio porque ela fazia algumas coisas que me deixavam encantada por Ciências. (...) Nessa época eu nem sabia da existência de cursinhos populares, fui saber depois de entrar na graduação. No cursinho eu já tinha essa cabeça, né... de ser professora. (Verônica)

O professor parece ser um fator chave à decisão do curso a ser seguido, não só pela forma como ministra as aulas de Ciências como também por seus atributos pessoais, por suas características, estando disposto a conversar com os estudantes e a inspirá-los no prosseguimento dos estudos. Essa fala revela também que a escolha do curso superior não é estática, mas sujeita a posteriores reavaliações, a ponderações ligadas à sua futura inserção profissional e ao questionamento das disciplinas, prazerosas ou não, de serem cursadas. Exemplos positivos de professores do passado são uma constante nas narrativas. Parece indissociável a decisão pelo curso superior em Ciências biológicas de alguma referência direta dos docentes do ensino fundamental ou médio dos participantes, o que nos leva a crer que essa convivência possa ter efeitos importantes também no modo como hoje lecionam, baseando-se naquilo que gostavam ou não de sentir enquanto estudantes.

Não só a escola mas também os cursos pré-universitários de alguns participantes lhe ofereciam tais referências. Aquele em que Verônica estudou, um cursinho privado, lhe revelou a discrepância entre quem quer e quem de fato pode se matricular num curso superior. Esse questionamento a fez vislumbrar como possível o ofício de professora de Biologia e Ciências na tentativa de reduzir tais desigualdades educacionais, algo que ela só viu se materializar quando ingressou num cursinho

popular como professora voluntária durante a graduação. A vivência universitária, portanto, lhe proporcionou, o contato que queria com a educação que desejava. Uma universidade não se resume às disciplinas obrigatórias que oferece. Muitas vezes é lá que se começa a ter a real dimensão de como se exerce o trabalho docente, reafirmando ou não a escolha pelo tipo de magistério que querem os entrevistados. É ali que geralmente tomam conhecimento da existência dos cursinhos populares e das possibilidades do trabalho docente profissional. É também ali que têm contato com disciplinas ligadas à educação, optando ou não por seguir esse caminho, tendo também como alternativas a profissão acadêmica, na pesquisa em Biologia ou educação.

As narrativas evocam experiências positivas no diálogo com professores universitários, estágios em educação que os aproximaram da sala de aula e também passagens por laboratórios de pesquisa em Biologia que resultaram em decepções com a carreira acadêmica. Há também percepções relacionadas à convivência entre semelhantes na rotina universitária, relatos de projetos de extensão desafiadores nos campi e desafios vivenciados em escolas públicas onde se deram alguns estágios de docência angustiantes. Para começar, vale ressaltar que aqueles estudantes que têm o privilégio de poder viver a universidade para além das disciplinas, participando de encontros de estudantes, discussões, debates e das mais variadas vivências nos campi e bairros universitários têm uma significação particular sobre o que significa “fazer um curso superior”. Isso inclui sair da casa da família, assumir responsabilidade sobre as próprias atitudes e refletir sobre o destino que se pretende seguir. O prazer vivido nos primeiros meses universitários é narrado pelo Fábio:

O clima da faculdade, do ambiente universitário, ter mudado de cidade e ir morar sozinho foi uma euforia muito grande que contribuiu para saber que era isso que eu queria (Fábio)

Após ingressar na universidade, enquanto se aproveita as novas experiências é também necessário decidir com o que se quer trabalhar. Nem todos os entrevistados tinham esse objetivo traçado *a priori*, sendo que muitos decidiram o que gostariam de exercer ao longo das disciplinas da graduação. Numa provocação, um professor universitário acabou marcando a memória do Alberto, hoje professor de uma rede municipal de ensino.

Eu lembro que a segunda aula que eu tive na Biologia, um professor perguntou pra sala... 60 alunos... quem queria ser professor. Lembro

que uns 6, 7 levantaram a mão, e eu não levantei, eu olhei pra aqueles 6, 7 e falei, nossa, que absurdo, quem quer ser professor no Brasil? Imagina... loucura (risos) (Alberto)

Para além do prazer das horas vagas na socialização universitária e das disciplinas obrigatórias com o conteúdo formal, aparecem também as exigências de cumprimento dos tempos pré-estabelecidos para os estágios de docência, narrados ora como frutíferos, ora como desnecessários:

Estágio em licenciatura foi uma porcaria, feito numa escola de Fundamental 1. Primeiro, foi difícil conseguir uma escola e ali eu acompanhei as aulas de português e geografia, ficava sentado no fundo da sala ajudando a tomar conta dos alunos pra eles não bagunçarem demais. Outro estágio fiz na escola da [universidade], onde tive que pegar imagens e sons de uma escola. Foi legal de ver a escola funcionando, mas não cheguei a ficar dentro da sala de aula. Por ser uma escola dentro da universidade, era um mundo mágico. Meus estágios não me ajudaram em nada. (Ricardo)

Chama atenção na fala do Ricardo a dificuldade para encontrar uma escola aberta à participação de estagiários, visto que só foi possível fazê-lo numa instituição ligada a uma universidade e com classes de educação infantil, às quais ele jamais lecionaria com a sua licenciatura em Biologia. Na narrativa, a experiência lhe agregou tão pouco à sua rotina concreta, que ele relata não ter aprendido nada com a vivência. O efeito negativo que estágios de docência podem ter quando se dão sem projeto ou acompanhamento aparece em outros trabalhos (GATTI, 2014). Ao ser colocado para moralizar os estudantes indisciplinados no fundo da sala, ele sai dessa experiência para uma outra, um tanto distante da realidade geral da educação pública, já que, em suas palavras, um colégio dentro de uma universidade pública de prestígio opera como um “mundo mágico”. De igual modo, o mesmo se repete quando escutamos as palavras do Fábio, com a diferença que sua vivência se deu no Ensino Fundamental 2, divisão onde o próprio hoje leciona.

Nos dois estágios que fiz, que foram dois, em um deles a professora só faltava... dos 30 dias do mês ela assinava um só pra não ser demitida. Cena clássica, né? (...) No outro estágio com fundamental, é aquela cena bem típica, a gente ia pro fundo da sala, o professor não dava aula direito, e a gente fazia algumas atividades com os alunos, mas era sempre professor faltando (Fábio)

Sua narrativa vai além na exposição de pré-conceitos ligados à rotina de uma escola pública: lugares onde os professores nunca aparecem e que, quando o fazem, não lecionam adequadamente para os alunos, limitando os estagiários a

observar tudo do fundo da classe. Como será que alguém carregado desses pré-conceitos se motiva a buscar a carreira docente? Será que, a partir dessa postura, o magistério é visto como desejável somente nas instituições privadas? Coincidentemente, o Ricardo e o Fábio são professores de escolas particulares. Aparece em seus relatos um prazer muito grande no ofício que desempenham, no entanto, suas narrativas me permitem pensar se as experiências negativas que tiveram nos estágios de docência acabaram distanciando-os das escolas públicas, as quais foram relatadas como espaços repletos de inconsistências.

Também professora de uma escola particular, a Letícia reclama não da instituição pública em si, mas de uma professora específica, que dificultou seu estágio de docência. Desafios surgiram também no relacionamento com uma turma de 9º Ano do Ensino Fundamental, classe para a qual diz não desejar lecionar por preferir discursar num linguajar mais maduro, adequado às turmas do Ensino Médio com as quais mais se identifica.

O meu Estágio 3 foi uma experiência bem desgastante. Eu fiquei com os nonos anos lá... foi muito complicado. Muito complicado. A professora de Ciências era uma professora totalmente fora da caixinha (...) Então foi bem complicado encaixar o meu projeto dentro do que ela queria fazer. (...) Não foi uma experiência tão boa assim... dentro da sala foi bem complicado. Os alunos eram muito hiperativos. (...) Ainda mais porque consegui aplicar essa aula só nas últimas semanas de aula, então o pessoal tava de saco cheio já. Eles passaram o ano todo sem se sentirem no dever de estudar... e não era comigo ali (risos) em duas aulas que eles iam. (Letícia)

Sua impotência se manifesta na compreensão da própria incapacidade de mobilizar estudantes prestes a entrarem de férias. Felizmente, nem todos os críticos dos estágios em escolas públicas seguiram para a educação privada. No caso do Pedro, apesar de não ter gostado das experiências na escola durante o estágio de docência, o mesmo se tornou um professor orgulhoso da rede municipal. Em sua fala, há um constante tom de preocupação com a educação pública enquanto direito universal dos cidadãos, mas sua crítica não poupa nem a vivência escolar nos estágios nem os professores do curso de licenciatura.

Os estágios foram poucos, mas foram chatos. Não conseguia entender a função de estar tanto tempo ali. Particpei, mas era desorganizado. Dei aulas, até. (...) Acho que a licenciatura não foi muito boa... um ou outro professor você tirava alguma coisa. Eram poucas disciplinas e tinha pouca qualidade. (Pedro)

Como mencionado anteriormente, os passos da trajetória universitária são feitos de idas e vindas. Num desses desencontros, a Luísa se vê desmotivada frente aos professores esgotados das escolas, mas não se deixa abalar: após a desistência do curso de licenciatura em química, percebe que deve insistir no sonho de ser professora, mas dessa vez, lecionando Biologia. Professora de escolas públicas, não se deixou afetar pelas críticas que recebia dos docentes com quem conviveu nos estágios de docência, superando as barreiras que estes lhe colocaram.

Na química eu fiquei muito assustada, porque eu cheguei na parte dos estágios, e toda escola que eu ia, todo professor me desestimulava, sabe? A ser professora. “Nossa, você é louca!”; “Tá vendo isso aqui, o que eu passo na sala de aula”, então... eu fui pra licenciatura em química achando que eu queria dar aula mas saí da licenciatura não querendo dar aula. Então eu entrei na licenciatura em Biologia, e aí quando chegou os estágios, eu falei “Danou-se, eu quero dar aula” (risos) (Luísa)

A última frase que a Luísa fala em tom de ironia pra mim é bastante simbólica. “Danou-se, eu quero dar aula” parece ser a constatação indignada de quem mesmo reconhecendo as inúmeras dificuldades do trabalho docente e do processo educacional não consegue se ver fora de uma sala de aula. Seu respeito pela profissão se consolida a partir de um estágio de docência que, apesar de muito difícil, foi muito positivo para a construção da professora que parece ser hoje.

Eu tive uma matéria lá, o estágio, com uma professora da educação que... nossa, uma professora fantástica. E o estágio dela era uma intervenção de tutoria, então quando a gente entrava, a gente recebia uma lista dos alunos considerados “problema” pra escola. (...) Esse estágio de intervenção direto com o aluno era um estágio muito pesado, porque eram alunos com realmente uma história de vida muito triste. (...) Então... eu achei que não ia conseguir terminar o curso porque não tava conseguindo fazer o estágio. (...) Eu ficava mal de ter que ir pra escola porque a menina tinha um problema de agressividade assim... medonho. Ela batia em todos os meninos, em todo mundo, já tinha tentado agredir todo mundo, e comigo ela era muito doce, sabe? (Luísa)

Aparece nesse momento uma identificação entre professora e aluna. Perde-se um distanciamento que é bastante nutrido pelo modo tradicional de trabalhar com educação: professora de um lado, aluna do outro. Aqui, lado a lado, a Luísa e uma estudante narrada como agressiva, passam a se aproximar e a se respeitar. Foi difícil, no entanto, ter que conciliar os conflitos pessoais da professora em formação com dilemas semelhantes na família da aluna. Ambas tinham familiares com histórico

de reclusão em presídios, e dialogando sobre isso, as duas aprenderam a trabalhar juntas pela manutenção do equilíbrio emocional uma da outra.

E aí, no final, eu consegui terminar esse estágio e falei: eu quero dar aula... eu quero isso aqui pra minha vida, né?. Esse fuzuê aí... essa baderna (risos) E a menina no final chorou, sabe? Porque eu ia embora. Mas ela teve uma melhora significativa no comportamento... então foi muito importante o estágio. Esse contato muito íntimo com a escola que eu tive. (Luísa)

O desconforto com a rotina, a insatisfação com os protocolos realizados em laboratórios de pesquisa em Biologia, com suas bancadas de mármore, dentro de salas refrigeradas, sem o barulho característico de um pátio escolar, são narradas como imposições injustas pelos indivíduos entrevistados. A baderna parece ser o que dá sentido à profissão docente. Geralmente, não são um ou dois, mas vários estágios que devem ser cumpridos dentro de um total pré-estabelecido de horas para obtenção do diploma de graduação. São frequentes, portanto, exemplos de experiências negativas e positivas na fala dos professores.

O Estágio 1 eu fiz no Cursinho B. Nós tínhamos que apresentar um projeto interdisciplinar e nós fizemos uma roda de discussão sobre feminismo e machismo com os alunos... e aí o meu projeto foi feito em conjunto com uma amiga, e foi muito bacana... a gente deu uma aula falando sobre isso pra todos os alunos, e a gente entregou como relatório um ensaio sobre essa aula, sabe? Foi bem interessante. (Letícia)

Já inserida num cursinho popular como docente, a Letícia se aproveita da própria assiduidade para cumprir suas horas de estágio. A aula ministrada em conjunto, a possibilidade de um projeto interdisciplinar e a abertura à discussão de temas relativos às opressões cotidianas por que passam os alunos do cursinho se mostrou uma oportunidade importante para a construção de uma experiência de estágio significativa e prazerosa. Isso não se repetiu com a mesma facilidade no seu estágio de docência seguinte:

No Estágio , obrigatoriamente eu tive que fazer numa escola, e aí lá eu acompanhei um professor de Biologia. Nós éramos uma dupla, eu e uma amiga, e ele simplesmente pegou as aulas de protozoários e plantas do 3º Ano e deu : “São de vocês” (...) Aí foram as aulas que nós trabalhamos, montamos as provas para os alunos e tudo mais (...) O que ele pôde demandar, ele demandou, tanto que depois era ano de copa [Campeonato Mundial de Futebol], as aulas terminaram mais cedo e ele não voltou, ele exonerou o cargo no segundo semestre. Então, as últimas aulas de Biologia que o pessoal teve aquele ano foi

comigo e com minha amiga. (...) Eu considero o Estágio o mais proveitoso pra mim... por ter que preparar aula. Articular aula pro ensino regular é muito diferente do cursinho... outro ritmo. Me deu uma experiência diferente. (Letícia)

Apesar da responsabilidade imensa recebida após afastamento do docente orientador do estágio na escola, a entrevistada narra que as aulas oferecidas a ela trouxeram consigo um grande potencial formador. Ali, ela desenvolveu estratégias para apresentar um conteúdo aos estudantes na companhia de uma amiga, uma aula compartilhada, montando provas para avaliar o conhecimento dos estudantes e vivenciando uma experiência diferente do ambiente educacional de um cursinho, onde já lecionava. Aparecem também nos relatos de estágio casos onde o amadurecimento pessoal dos indivíduos parece coincidir com o desenvolvimento das suas experiências docentes. O Alberto aponta, por exemplo, que nos primeiros estágios que cumpriu, realizou o mínimo esforço possível, sincronizando as visitas à família com idas à escola privada onde estudara.

Fiz os estágios da licenciatura na minha escola do interior (...) os dois primeiros eu fiz lá, escola particular, mas uma porcaria. Os outros fiz no cursinho, dei migué, sabe? Até fiz um trabalho legal sobre cotas raciais. (...) Depois teve um outro estágio que fiz numa escola noturna de EJA [Educação de Jovens e Adultos] real do estado, a gente foi lá umas duas semanas à noite, talvez um estágio mais perto do adequado segundo as normas. (Alberto)

Posteriormente, o professor atrela seu estágio ao cursinho popular que construía. O “atalho” que ele reconhece pegar é compensado por um trabalho extenso sobre a importância das cotas raciais na reparação de desigualdades educacionais. Só então, após algumas experiências em estágios de docência e algum tempo num cursinho popular, é que o Alberto busca comprometimento mais sério com situações fora da sua zona de conforto, buscando um estágio que ele reconhece como “adequado segundo as normas”. O Alberto mais velho e mais maduro cria para si mesmo as condições necessárias para o estágio que merecia. Em sua experiência no primeiro edital do PIBID, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, Beatriz conta que não foi a infraestrutura escolar, o corpo docente ou a indisciplina dos alunos que perturbou o equilíbrio de sua vivência educacional, mas sim um colega de estágio:

Fiz 3 estágios nas escolas e PIBID (...) A professora dava liberdade pra gente pensar qual tema trabalhar. Trabalhei alimentação, calorias, síndromes, tipo down, klinefelter. Naquele ano, o eixo norteador da escola era gravidez na adolescência, e aí a gente fez algumas aulas. Rolou um episódio bem tenso, com um dos estagiários, que era um cara bem católico. Ele chegava pros alunos e falava que o método mais seguro era o método da tabelinha. A professora quase teve um troço, e cortou ele. (...) Aí ele pediu para os alunos um trabalho sobre aborto, e quando levou os trabalhos pra aula eu falei “ah, deixa eu ver”. Um show de horrores (...) foi horrível. Mas foi uma experiência bem legal trabalhar lá com eles... querendo ou não, a gente entrou numa sala de aula de verdade. (Beatriz)

A mesma professora, que trabalha em escolas particulares e trilhou sua educação nas escolas privadas, relata que foi a experiência no cursinho popular que facilitou seu estágio de docência, e não o contrário, uma vez que ao lecionar para os pré vestibulandos se aproximou da realidade de estudantes oriundos de escolas públicas.

Quando a gente fez o estágio lá (...) a gente já tava acostumado a lidar com os alunos de baixa renda, com os alunos de escola pública, então pra gente foi uma coisa muito natural. (Beatriz)

Até esse ponto, deve ter ficado claro como os professores narram suas experiências positivas e negativas com os estágios de docência. Ressalto a seguir outras vivências que eles consideram como construtoras de suas identidades: o segundo curso superior, as monitorias em disciplinas da graduação e a realização do mestrado. Nem todos os entrevistados ingressaram diretamente na licenciatura. Alguns o fizeram primeiro na modalidade “Bacharelado” e só foram buscar a que lhes permitiria lecionar quando surgisse o interesse.

Fui fazer a licenciatura porque eu podia... e queria abrir um nicho de possibilidades de carreira. Não ser um especialista, mas um generalista, ter possibilidades. Mas era com certeza um plano B. Hoje em dia virou um plano A. (Pedro)

Para ampliar seu leque de opções profissionais, o Pedro decide prolongar sua graduação e fazer as disciplinas necessárias ao magistério quando estava para se formar. O que parecia uma tentativa de abrir horizontes se tornou a única opção profissional desejável. Do mesmo modo, não satisfeito, ao terminar a licenciatura, ingressa também no curso de Pedagogia. Em função do Ensino Médio Técnico que cursara, só teve disciplinas voltadas a um ofício manual especializado, mas sua

curiosidade e seu trabalho na escola pública passam a lhe exigir outros tipos de conhecimentos.

Entrei pra aprender, ajuda a abrir possibilidades, mas o mote foi pra aprender. Tava trabalhando com algo que eu queria aprender mais. Poder estudar coisas que eu nunca estudei, filosofia, sociologia, e acho que de alguma forma tentei buscar isso aí, buscar uma possibilidade de aprendizado que eu nunca tive a oportunidade. (Pedro)

De igual maneira, a Verônica entra também no curso de pedagogia buscando ampliar seus conhecimentos sobre a educação, lamentando a exclusão que percebe entre a sociedade real e a “bolha” universitária:

Quando você entra na universidade, você começa a ter consciência política, social. Nas aulas de sociologia a gente comenta bastante como entrar aqui te distancia das suas origens. Conversando com minha mãe, meu pai... ficava pensando o quanto era diferente do que vivo aqui, sei lá, sua consciência política e social vai aumentando quando você entra pra esses projetos sociais mesmo. (Verônica)

Percebo que há também alguma relevância da monitoria como sinalizadora de um caminho possível a ser trilhado, a docência. Essa experiência com a monitoria foi relatada em outras entrevistas, mas recebe maior ênfase como determinante na escolha profissional de dois participantes.

Eu tive um pouco de experiência pedagógica na cidade da minha primeira faculdade também. Eu fui monitor de cálculo, com as aulas práticas, falo sempre que foi a primeira aula que eu dei. Foi a primeira vez que eu tive aluno. Olhava assim, pensava “é uma situação interessante... uma coisa legal”. Era uma coisa já acenando... não é uma coisa de outro mundo, um crime, ser professor. (...) Mas foi a primeira vez... isso foi interessante porque minha mãe é professora, e eu fui sendo desmotivado nisso: “ah, ser professor é foda”. E aí a docência era um caminho que eu não tinha que seguir. (Fábio)

Fui monitora de zoologia 2 anos, daí eu entrei na fisiologia humana e depois eu fui pra fisiologia vegetal, que foi onde eu comecei meu mestrado mas não terminei. (...) Acabei descobrindo nessa monitoria aí que não queria seguir carreira acadêmica... mas eu gostava do contato com os alunos, e era a gente que preparava todo o material para as aulas, ele [o professor de zoologia] só orientava, então foi uma experiência enriquecedora. (Luísa)

Enquanto para o Fábio esse caminho parecia ser proibido e perigoso, tendo em vista a monitoria e as orientações da mãe educadora preocupada, para a Luísa, além de sinalizar uma inserção profissional possível, atuar como monitora lhe

mostrava também qual caminho não seguir: a carreira acadêmica, na pesquisa científica. A relação com os alunos chamava mais atenção do que com os animais a serem apresentados nas aulas práticas.

Assim como a monitoria e os estágios de docência, iniciações científicas e projetos de extensão universitária, daqueles que aproximam o contexto do campus com a cidade onde se insere, parecem contribuir de igual maneira para a constatação de que a docência ou a pesquisa em educação podem ser profissões interessantes.

Eu nunca fui pra nenhum laboratório de pesquisa hard, meu primeiro laboratório no qual estou até hoje é de pesquisa em educação. No meu primeiro ano eu entrei num projeto de extensão que recebe visitas escolares (...) e aí eu tive certeza que queria ir pra área de educação. (...) Eu fazia as disciplinas, sempre gostei de Biologia mas nunca quis fazer nada relacionado à pesquisa em si de Biologia. Como eu entrei nesse projeto de extensão logo que entrei na faculdade, isso acabou sendo o meu “laboratório”. (Verônica)

Eu queria fazer as minhas ICs obrigatórias na Faculdade de Educação porque eu não me identificava com o laboratório da Biologia (...) Foi quando eu comecei a montar meu trabalho do mestrado (...) Aí isso envolvia toda uma pesquisa quantitativa, de fazer um levantamento do conhecimento prévio dos alunos, a melhor e a pior em cada questão, tudo mais... então foi um trabalho bem quantitativo que eu não gostei muito de fazer, sinceramente. (Letícia)

Algumas palavras usadas pela Verônica denotam concepções curiosas da mesma sobre a pesquisa científica universitária. A começar pelo termo “pesquisa hard”, ou “pesquisa dura”. Usar essa definição me faz supor que haja, em seu imaginário, um polo oposto, a “pesquisa soft” ou seja, um campo de pesquisa mais maleável, menos rígido, voltado às ciências humanas, com o qual a mesma se identifica dentro da área educacional. A pesquisa em Biologia seria, portanto, inflexível, e por consequência, indesejável. Além disso, interpor a palavra “laboratório” entre aspas gesticuladas no ar com as mãos se mostra uma tentativa de significar um espaço bastante simbólico e cativo aos estudantes pesquisadores da área acadêmica.

Parece óbvio que todo aluno de Ciências Biológicas interessado em alcançar algum sucesso profissional deva, desde cedo, vivenciar a rotina de pesquisa num laboratório qualquer, desde que o faça com disciplina: mesmo que não tenha um dever expresso a ser cumprido naquele dia, é necessário marcar presença no “laboratório”. Verônica, no entanto, não segue as regras implícitas a uma bióloga em formação, e desenha os contornos do seu próprio laboratório particular num projeto de extensão composto por vários estudantes e voltado a atividades de educação

científica aos visitantes que passem pelo campus universitário. O empenho nesse projeto lhe ressignifica o trabalho docente, e a faz ter certeza de que deseja ser professora.

Para a Letícia, participar de um grupo de pesquisa em educação durante seu mestrado e ter contato com métodos de pesquisa quantitativos a aproxima do trabalho docente mas não se consolida numa atividade prazerosa. O desafio é aceito e superado tendo em vista a rejeição ainda maior à pesquisa em Biologia. Não lhe importa ter que passar alguma dificuldade na pesquisa em educação, importante mesmo é não ser pesquisadora nas Ciências Biológicas. Mas por que essa pesquisa em Biologia é tão ruim assim? O que acontece num laboratório de bioquímica ou fisiologia para que esses entrevistados busquem, assim que possível, outra inserção profissional? O Alberto relata dificuldade na compreensão de termos científicos, falta de prazer na rotina laboratorial, falta de diálogo entre o orientador e o orientando e desconforto com o uso de cobaias em análises químicas de tecidos vivos.

Fiz as matérias, mas acho que de um modo robótico : vamos passar de ano. Em 2008, entrei num laboratório de fisiologia, que eu gostava mais, né? Enfim... a primeira coisa que minha orientadora me deu foi uma tese pra ler. A cada página eu marcava 90% das palavras porque não entendia nada. Me esforcei, falei “vou entender isso” mas não foi prazeroso. Saí. Na segunda metade de 2008, fiz uma segunda iniciação no Instituto de Ciências Biomédicas e trabalhei com tabaco, animais... foi um pouco ruim porque tinha que matar ratos (risos) depois que fiquei pensando, nossa, que foi que eu fiz? No segundo semestre de 2009 entrei no [importante centro de estudos sobre o coração] na faculdade de medicina pra trabalhar com Biologia Molecular, Genética e doenças cardíacas humanas. Lá fiz a IC [Iniciação Científica] do início ao fim, fiz sequenciamento, PCR⁵, detectei novas mutações e tal, então foi bem... bem legal mesmo. E aí eu emendei um mestrado. (Alberto)

As suas dificuldades dão lugar a um entusiasmo na medida em que passa a ver os resultados concretos do seu trabalho e se motiva a buscar a carreira acadêmica. A falta de perspectiva profissional após a conclusão do mestrado e o excesso de alunos do seu orientador fazem com que o estudante não receba a atenção e a confiança necessárias para prosseguir na pós-graduação e na carreira científica. Como isso tudo ocorre no mesmo momento em que o entrevistado se

⁵ A PCR (Polymerase Chain Reaction) ou RCP (Reação em Cadeia da Polimerase) é uma técnica da Biologia molecular criada em 1983 por Kary Mullis amplamente utilizada em laboratórios de pesquisa com o objetivo de fazer várias cópias de uma sequência específica da molécula de DNA que se deseja estudar.

aproxima do cursinho popular onde leciona, a carreira docente acaba se sobressaindo.

Outros dois professores relatam a mesma ordem de sentimentos frente à rotina de pesquisa:

Fiz um estágio de um mês só num laboratório da [Faculdade de Ciências Médicas], aí eu saí e fiz 1 ano e 2 meses de iniciação científica no [centro de pesquisa em energia]. Tava no grupo de Biologia Estrutural, mas a rotina de laboratório, por mais que eu gostasse muito de lá, daquelas pessoas, a rotina de laboratório era um saco, não gosto de rotina. (Beatriz)

O curso de Biologia é muito focado na área acadêmica, né? Era, pelo menos. Hoje já está mais voltado pra licenciatura. E dentro dessa área acadêmica a gente tentava achar um nicho, um lugar (...) já gostava de genética no cursinho, e eu sabia que genética humana era mais valorizado. Então no fim do bacharel eu faço uma iniciação de 1 ano em genética humana, tava tentando buscar esse nicho da área acadêmica. E eu sabia que professor não ganhava bem, tinha muitos problemas. (Pedro)

Parece haver um interesse discreto pela docência na fala do Pedro, algo silenciado pela perspectiva negativa no ofício docente, visto como mal remunerado e problemático. Para a Beatriz, nem mesmo a companhia dos colegas e a tranquilidade do local de trabalho compensam a monotonia da rotina da pesquisa.

Os relatos anteriores dialogam com o trabalho de Rosa e Corradi (2007), as quais indicam que as identidades dos professores de química se constituem a partir de uma complexa rede de circunstâncias, sentimentos, histórias e experiências de trabalho não relacionadas à cultura escolar, passando pela atividade profissional na indústria ou em laboratórios de pesquisa na universidade, a chamada “identidade do químico pesquisador”. As histórias que foram narradas falam um(a) “biólogo(a) pesquisador(a)” cuja realização pessoal está sujeita à remuneração incerta, à difícil inserção profissional no contexto acadêmico e ao prazer de seguir uma rotina de pesquisa.

A chance final dada à possibilidade de seguir um percurso acadêmico se encontra no atendimento a um programa de mestrado. Nenhum dos entrevistados chegou a buscar o prolongamento desse trajeto num doutorado subsequente, mas entre aqueles que concluíram o mestrado, são narrados exemplos positivos e negativos dessas vivências.

Então, o mestrado foi uma experiência bacana porém um pouco pesada, né? Eu não tive bolsa durante o meu mestrado e isso fez com que eu tivesse que abrir mão de algumas coisas (...) Tive algumas dificuldades pra escrever também... conciliou tudo isso com o processo de transição e o início da hormonização. Antes disso eu não estava hormonizando. Ela causa efeitos colaterais, entre eles depressão, e no meu caso, como eu já tinha depressão crônica isso foi bem complicado. Precisei de um tempo maior pra sentar, escrever e produzir as coisas, sabe? Até pensei em voltar pro doutorado, mas acho que agora não (risos) (Letícia)

Dentre os(as) entrevistados(as), quatro concluíram o mestrado, uma está cursando as disciplinas e reorganizando o projeto de pesquisa, outra pessoa começou mas não o concluiu e uma entrevistada não deu início, mas diz que tem interesse de fazê-lo na área da educação ambiental. A interrupção e o não início, nesses últimos dois casos, se relacionam com a priorização da carreira docente em detrimento da rotina de pesquisa exigida pelos laboratórios universitários.

O mestrado parece servir a propósitos distintos nas narrativas ouvidas pela pesquisa: pode ser utilizado como forma de manter um vínculo com a universidade e obter recursos para que o indivíduo se mantenha estudando, pode ser uma estratégia para obter mais conhecimentos úteis à profissão docente ou mesmo como um prolongamento do percurso universitário que aumente a escolaridade na tentativa de ter um currículo mais competitivo e algum acréscimo salarial. Deve-se ressaltar que muitas das experiências narradas aqui como a frequência à monitoria numa disciplina da graduação, os estágios de docência e os estágios em laboratórios da universidade coincidem com o período no qual os professores em formação passam a se aproximar dos cursinhos populares.

A questão central da pesquisa pairava na hipótese de que os cursinhos populares ressignificam o fazer docente, aproximam os professores dos estudantes, oferecem uma trajetória profissional particular e simbolizam um espaço de luta política e educacional sem precedentes, o que parece ser verdadeiro para os entrevistados. No entanto, as identidades docentes encontrados neste trabalho vão muito além dos cursinhos populares; são descontínuas, imprevisíveis, despertam-se a partir de desejos profissionais diversos, evocam inúmeros compromissos políticos com o contexto em que vivem e produzem indivíduos únicos.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

É uma satisfação bastante grande poder escrever as palavras que encerram esse trabalho. Sua origem se dá não só a partir de minha ansiedade para obter um título mas também como forma de continuar a refletir sobre as vivências que tive no cursinho popular em que lecionei. Sinto os efeitos dessa experiência a cada dia na escola pública onde leciono, e imaginei que eu não deveria ser o único com tais sentimentos. Esse foi o grande gatilho desse trabalho.

Para que a pesquisa não parecesse vaga nem superficial foi preciso estabelecer um objetivo que guiassem meu olhar enquanto escritor e também os seus enquanto leitor(a). A questão central era poder olhar para as narrativas dos professores que lecionaram em cursinhos populares a partir de sua experiência já consolidada na educação básica, e em função disso, refletir sobre suas identidades docentes a partir de suas trajetórias escolares e condições familiares – aqui denominadas como “contextos”. Entendo que os significados que atribuem ao processo de ensino e aprendizagem vivido nos cursinhos populares e sua escolha por locais de trabalho são constituintes de suas identidades profissionais.

De um modo geral, é possível perceber que os cursinhos populares onde lecionaram os participantes tiveram relevância na sua trajetória profissional, sendo que alguns fizeram opções declaradas pela educação pública, enquanto outros, apesar de reconhecerem as marcas coincidentes da desigualdade social em sua prática cotidiana nas escolas e cursinhos privados, não realizaram qualquer tipo de escolha por determinado tipo de escola, seguindo as oportunidades profissionais mais rentáveis e interessantes que lhes iam surgindo. As reinterpretações feitas sobre os conteúdos formais escolares são falas bastante recorrentes nas entrevistas quando questionados sobre seu trabalho nesses espaços coletivos, seguidas da positiva relação do trabalho docente compartilhado com outros professores e da ampliação do olhar para a realidade objetiva dos estudantes para além da relação de professor e aluno.

Pensei que mais participantes optariam pela escola pública como local preferencial de trabalho, mas encontrei indivíduos bastante reflexivos dedicando-se mesmo nas escolas privadas. Sua passagem pelos cursinhos populares faz com que olhem com especial atenção para os alunos bolsistas e dialoguem de forma incisiva

com os estudantes de classe média sobre seus privilégios tendo em vista a experiência que tiveram educando jovens de classes populares no passado.

Apareceram mais experiências negativas ligadas aos cursinhos populares do que eu imaginaria ouvir, havendo aqueles que indicam relações desagradáveis com certos colegas nesse espaços, frustrações advindas da evasão dos estudantes e a cicatriz permanente que parece criar a nostalgia do trabalho coletivo possível que muitas vezes a educação básica não pode lhes oferecer mas que encontravam nos cursinhos populares.

Minha hipótese principal tratava sobre a centralidade dos cursinhos populares na constituição da identidade dos participantes por certos tipos escola, por uma ou outra forma de ensinar, por olhares e reflexões voltados à história e às condições objetivas de vida dos estudantes. Percebo que não só os cursinhos populares constituíram os indivíduos como também suas experiências escolares enquanto estudantes, suas relações familiares, programas de televisão que assistiam quando pequenos, oportunidades que tiveram nas universidades, tais como estágios em educação, estágios de pesquisa em Biologia, monitorias, iniciações científicas, mestrado, projetos de extensão universitária e até mesmo um segundo curso superior.

Acredito que outros trabalhos devem observar melhor os professores de cursinhos populares, pois estes indivíduos aprendem a construir uma visão muito particular sobre a educação baseada no seu direito universal e irrestrito, ligado não só ao acesso ao ensino superior como também no papel da educação como necessária para a redução da desigualdade social em que vivemos. Não só o trabalho voluntário num cursinho popular determina que tipo de professores os indivíduos serão, mas também suas experiências nos estágios de docência e nas primeiras escolas privadas em que lecionam, as quais podem fidelizá-los ao ensino privado, que nem sempre é mais rentável e dinâmico, ou fazê-los buscarem maior liberdade de ensino nas escolas públicas.

Os acontecimentos que participam da construção da identidade docente dos indivíduos não estão restritos aos cursinhos populares, são heterogêneos, descontínuos, imprevisíveis, remontam experiências e vivências de suas vidas escolares, despertam desejos profissionais diversos, evocam compromissos políticos dos sujeitos com o contexto em que vivem e produzem indivíduos únicos cuja descrição aqui presente tentou lhes fazer justiça.

6. REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, A. M.; NOGUEIRA, M. A. *A escolarização das elites: um panorama internacional da pesquisa*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.
- AMBROSETTI, N. B.; NASCIMENTO, M. G. C. A.; ALMEIDA, P. A.; CALIL, A. M. G. C.; PASSOS, L. F. Contribuições do Pibid para a formação inicial de professores: o olhar dos estudantes. *Educação em Perspectiva*, v. 4, n. 1, set. 2013.
- ANDERSON, K; JACK, D. C. Learning to listen: interview techniques and analyses. In: GLUCK, S. B.; PATAI, D. (Eds.). *Women's words: the feminist practice of oral history*. New York and London: Routledge, p. 11-26, 1991.
- ARCURI, E. A. M.; ARAÚJO, T. L.; OLIVEIRA, M. A. C. Fatores que influenciaram alunos ingressantes na escola de enfermagem da USP, em 1981, na escolha da enfermagem como opção profissional. *Revista da Escola de Enfermagem da USP*, v. 17, n. 1, p. 5-19, 1983.
- ARNT, A. M. Ser professor, leitor e escritor: possibilitar outros modos de olhar e agir na sociedade. In.: BESSA, E.; FRANÇA, C. ARNT, A. M. (Orgs.) *Divulgação científica e redação para professores*, Tangará da Serra: Ideias, p. 47-53, 2015.
- ATKINSON, P.; SILVERMAN, D. Kundera's immortality: the interview society and the invention of the self. *Qualitative Inquiry*, v. 3, n. 3, p. 304-325, 1997.
- AVRAAMIDOU, L. Elementary science teacher identity as a lived experience: small stories in narrative analysis. In: SCHUTZ, P. A.; HONG, J.; FRANCIS, D. C. *Research on teacher identity: mapping challenges and innovations*. Cham: Springer, 2018.
- BAMBERG, M. G. W. Positioning between structure and performance. *Journal of Narrative and Life History*, v. 7, n. 1-4, p. 335-342, 1997.
- BARBOSA, M. G. Educação, vida precária e capacitação. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 39, n. 144, p. 584-599, 2018.
- BALL, S. J.; GOODSON, I. F. Understanding teachers: concepts and contexts. In: BALL, S. J.; GOODSON, I. F. (Eds.). *Teachers' lives and careers*, London and Philadelphia: Falmer, p. 1-26, 1985.
- BARTY, L. Embracing ambiguity in the artefacts of the past: teacher identity and pedagogy. *Canadian Social Studies*, v. 38, n. 3, 2004.
- BEAUCHAMP, C; THOMAS, L. Understanding teacher identity: an overview of issues in the literature and implications for teacher education. *Cambridge Journal of Education*, v. 39, n. 2, p. 175-189, 2009.

- BEIJAARD, D.; MEIJER, P. C.; VERLOOP, N. Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, v. 20, n. 2, p. 107-128, 2004.
- BERNARD, H. R. *Research methods in anthropology: qualitative and quantitative approaches*. 4. ed. Lanham, New York, Toronto and Oxford: AltaMira, 2005.
- BERTAUX, D. (Ed.) *Biography and society: the life history approach in the social sciences*. California: Sage, 1981.
- BLOOM, L. R.; MUNRO, P. Conflicts of selves: nonunitary subjectivity in women administrators' life history narratives. In: HATCH, J. A.; WISNIEWSKI, R. (Eds.) *Life History and Narrative*. London: Falmer, p. 99-112, 1995.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. K. *Qualitative research for education: an introduction to theories and methods*. Boston: Pearson, 2006.
- BRANDÃO, C. R. *O que é educação popular*. São Paulo: Brasiliense, 2006.
- BRANDÃO, Z. Um jogo de espelhos; do survey aos estudos de casos. In: PAIXÃO, L. P.; ZAGO, N. *Sociologia da educação: pesquisa e realidade brasileira*. Petrópolis: Vozes, p. 245-257, 2007.
- BRASIL. Decreto n. 7.219, de 24 de junho de 2010. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 25 jul. 2010.
- BRITZMAN, D. P. Decentering discourses in teacher education: or, the unleashing of unpopular things. *Journal of Education*, v. 173, n. 3, p. 60-80, 1991.
- BRUNER, J. S. *Actual minds, possible worlds*. Massachusetts: Harvard University Press, 1986.
- BRUNER, J. S. Labov and Waletzky thirty years on. *Journal of Narrative and Life History*, v. 7, n. 1-4, p. 61-68, 1997.
- BOLIVAR, A. *La identidad profesional del profesorado de secundaria: crisis y reconstrucción*. Málaga: Aljibe, 2006.
- BONI, V.; QUARESMA, S. J. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais, *Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC*, v. 2, n. 1, p. 68-80, 2005.
- BONFIM, T. A. O CAPE em nossas vidas: a visão de um grupo de alunos, ex-alunos e colaboradores sobre um curso pré-vestibular gratuito. *Dissertação de Mestrado*, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2003.
- CARVALHO, J. J. Ações afirmativas para negros na pós-graduação, nas bolsas de pesquisa e nos concursos para professores universitários como resposta ao racismo

- acadêmico. In: SILVA, P. B. G.; SILVÉRIO, V. R. (Org.) *Educação e ações afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, p. 161-190, 2003.
- CARVALHO, J. C. B. Os cursos pré-vestibulares comunitários e seus condicionantes pedagógicos. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 36, n. 128, p. 299-326, 2006.
- CARVALHO, J. C. B.; FILHO, H. A.; COSTA, R. P. (Orgs.) *Cursos pré-vestibulares comunitários: espaços de mediações pedagógicas*. Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio, 2008.
- CATINI, C. R.; MELLO, G. M. C. Escolas de luta, educação política. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 37, n. 137, p. 1177-1202, out.-dez., 2016.
- CHARLOT, B. Valores e normas da juventude contemporânea. In: PAIXÃO, L. P.; ZAGO, N. *Sociologia da educação: pesquisa e realidade brasileira*. Petrópolis: Vozes p. 203-221, 2007.
- CHASE, S. E. Narrative inquiry: multiple lenses, approaches, voices. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Eds.) *The Sage handbook of qualitative research*. 3. ed. California: SAGE, p. 651-678, 2005.
- CHASE, S. E. Narrative inquiry: toward theoretical and methodological maturity. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Eds.) *The SAGE handbook of qualitative research*. 5. ed. California: SAGE, p. 946-970, 2017.
- CLANDININ, J. D.; HUBER, J. Narrative inquiry. In: PETERSON, P. L.; BAKER, E.; MCGAW, B. *International encyclopedia of education*. 3. ed. Oxford: Elsevier, p. 436-441, 2010.
- CLANDININ, J. D.; ROSIEK, J. Mapping a landscape of narrative inquiry: borderland spaces and tensions. In: CLANDININ, J. D. (Ed.) *Handbook of Narrative Inquiry: mapping a methodology*, California: SAGE, p. 35-75, 2007.
- COMISSÃO PERMANENTE PARA OS VESTIBULARES - COMVEST. *Estatísticas do Vestibular*. Disponível em: <<https://www2.comvest.unicamp.br/estatisticas-comvest/estatisticas-sociais/perfil-socioeconomico/perfil-socioeconomico-geral/>>. Acesso em 16 jul. 2020.
- CONNELLY, M. F.; CLANDININ, J. D. Stories of experience and narrative inquiry, *Educational Researcher*, v. 19, n. 5, p. 2-14, 1990.
- CONNELLY, M. F.; CLANDININ, J. D. *Shaping a professional identity: stories of educational practice*. London: The Althouse Press, 1999

- CONNELLY, M. F.; CLANDININ, J. D. Narrative inquiry. In: GREEN, J.; CAMILLI, G.; ELMORE, P. (Eds.) *Handbook of complementary methods in education research*. New Jersey: Erlbaum, p. 375-385, 2006.
- CRAPANZANO, V. *Tuhami: portrait of a moroccan*. Chicago: Chicago University Press, 1980.
- CRITES, S. Storytime: recollecting the past and projecting the future. In: SARBIN, T. R. *Narrative psychology: the storied nature of human conduct*. Oxford: Praeger, p. 152-173, 1986.
- CRUZ, M. B.; DIAS, A. R.; SANCHES, J. F.; RUIVO, J. B.; PEREIRA, J. C. S.; TAVARES, J. A situação do professor em Portugal. *Análise social*, v. 24, n.103-104, p. 1187-1293, 1988
- CUNHA, L. A. Ensino superior e universidade no Brasil. In: LOPES, E. M. T.; FARIA, L. M. F.; VEIGA, C. G. (Orgs.) *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, p.151-204, 2000.
- CZARNIAWSKA, B. *Narrating the organization: dramas of institutional identity*. Chicago: University of Chicago Press, 1997.
- DAFLON, V. T., FERES, J. J.; CAMPOS, L. A. Ações afirmativas raciais no ensino superior público brasileiro: um panorama analítico. *Cadernos de Pesquisa*, v. 43, n.148, p. 302-327, 2013.
- DARLING-HAMMOND, L. Teacher quality and student achievement: a review of state policy evidence. *Educational Policy Analysis Archives*, v. 8, n. 1, 2000
- D'ÁVILA, G. T.; KRAWULSKI, E.; VERIGUINE, N. R.; SOARES, D. H. P. Acesso ao ensino superior e o projeto de “ser alguém” para vestibulandos de um cursinho popular. *Psicologia e Sociedade*, v. 23, n. 2, Florianópolis, 2011.
- DAY, C.; KINGTON, A.; STOBART, G.; SAMMONS, P. The personal and professional selves of teachers: stable and unstable identities. *British Educational Research Journal*, v. 32, n. 4, p. 601-616, 2006
- DENZIN, N. K. *The research act in sociology: a theoretical introduction to sociological methods*. London: Butterworths, 1970.
- DOMINGUES, P. Ações afirmativas para negros no Brasil: o início de uma reparação histórica. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 29, p. 165-176, 2005.
- DUARTE, R. Entrevistas em pesquisas qualitativas. *Educar*, n. 24, p. 213-225, 2004.
- EISNER, E. W. The primacy of experience and the politics of method. *Educational Researcher*, v. 17, n. 5, p. 15-20, 1988.

ELBOW, P. *Embracing contraries: explorations in learning and teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1986.

ELPAÍS. Plano de Bolsonaro para 'desesquerdizar' educação vai além do Escola Sem Partido. 23 mai. 2019. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2019/05/20/politica/1558374880_757085.html>. Acesso em 17 jul. 2020.

FEIMAN-NEMSER, S. From preparation to practice: designing a continuum to strengthen and sustain teaching. *Teachers College Record*, v. 103, n. 6, p. 1013-1055, 2001.

FARIAS, I. M. S.; ROCHA, C. C. T. PIBID: uma política de formação docente inovadora?. *Revista Cocar*, v. 6, n. 11, p. 41-50, 2012.

FELÍCIO, H. M. S. O PIBID como "terceiro espaço" de formação inicial de professores. *Revista Diálogo Educacional*, v. 14, n. 41, p. 415-434, 2014.

FLORES, M. A.; DAY, C. Contexts which shape and reshape new teacher's identities: a multi-perspective study. *Teaching and Teacher Education*, v. 22, n. 2, p. 219-232, 2006.

FRANK, G.; LANGNESS, R. *Lives: an anthropological approach to biography*. California: Chandler and Sharp Publishers, 1981.

FRANK, G. *Venus on wheels: two decades of dialogue on disability, biography, and being female in America*. California: University of California Press, 2000

FREESE, A. R. Reframing one's teaching: discovering our teacher selves through reflection and inquiry. *Teaching and Teacher Education*, v. 22, n. 1, p. 110-119, 2006.

FREITAS, C. P.; ERNICA, M. Educational trajectories and professional expectations among biology undergraduate students from UNICAMP. In: *XXIV CONGRESSO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA DA UNICAMP*, Campinas, 2016.

GARCIA, M. M. A.; HYPOLITO, Á. M.; VIEIRA, J. S. As identidades docentes como fabricação da docência. *Educação e Pesquisa*, v. 31, n. 1, p. 45-56, 2005.

GATTI, B. A. Formação inicial de professores para a educação básica: pesquisas e políticas educacionais. *Estudos em Avaliação Educacional*, v. 25, n. 57, p. 24-54, 2014.

GEE, J. P. Identity as an analytic lens for research in education. *Review of Research in Education*, v. 25, n. 1, p. 99-125, 2000

GOMES, N. L. Movimento negro e educação: ressignificando e politizando a raça. *Educação e Sociedade*, v. 33, n. 120, p. 727-744, 2012.

- GOODSON, I. F. *Developing narrative theory: life histories and personal representation*. London: Routledge, 2013.
- GUBRIUM, J. F.; HOLSTEIN, J. A. *The new language of qualitative method*. Oxford: Oxford University Press, 1997.
- GUBRIUM, J. F.; HOLSTEIN, J. A. (Eds.) *Handbook of interview research: context and method*. California: SAGE, 2001.
- GUIMARÃES, S. *Como se faz a indústria do vestibular*. Petrópolis: Vozes, 1984.
- GUSMÃO, E. M. *Memórias de quem ensina história: cultura e identidade docente*. São Paulo: Editora UNESP, 2004.
- HALL, S. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. *Educação e Realidade*, v. 22, n. 2, p. 15-46, 1997.
- HAMMERNESS, K.; DARLING-HAMMOND, L.; BRANSFORD, J. How teachers learn and develop. In: HAMMERNESS, K.; DARLING-HAMMOND, L.; BRANSFORD, J. (Eds.) *Preparing teachers for a changing world: what teachers should learn and be able to do*. San Francisco: Jossey-Bass, p. 358-389, 2005.
- HARGREAVES, A. The emotional practice of teaching. *Teaching and Teacher education*, n. 14, v. 8, p. 833-854, 1998.
- HARGREAVES, A.; GOODSON, I. F. Teachers' professional lives: aspirations and actualities. In: GOODSON, I. F.; HARGREAVES, A. *Teachers' professional lives*. London/Washington DC: Falmer Press, p. 1-27, 1996.
- HIGGINS, T. E. Self-discrepancy: a theory relating self and affect. *Psychological Review*, v. 94, n. 3, p. 319-340, 1987.
- HOBAN, G. Considerations for designing coherent teacher education programs. In: BUTCHER, J.; MCDONALD, L. (Eds.) *Making a difference: challenges for teachers, teaching and teacher education*. Rotterdam: Sense Publishers, p.173-187, 2007.
- HOGAN, P. *A community of teacher researchers: a story of empowerment and voice*. Manuscrito não publicado. University of Calgary, 1988.
- JESUS, S. N. Desmotivação e crise de identidade na profissão docente. *Revista Katálisis*, v. 7, n. 2, p. 192-202, 2004.
- JOSSELYN, R. *Ethics and process in the narrative study of lives*. California: SAGE, 1996.
- KATO, D. S. O papel dos cursinhos populares nos acessos e mudanças de perspectivas de seus participantes. *Cadernos CIMEAC*, v. 1, n. 1, p. 5-24, 2011.

- KERMODE, F. Secrets and narrative sequence. *Critical Inquiry*, v. 7, n. 1, p. 83-101, 1980.
- KORTHAGEN, F.; VASALOS, A. Levels in reflection: core reflection as a means to enhance professional growth. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, v. 11, n. 1, p. 47-71, 2005.
- KRASILCHIK, M. *Prática de ensino de Biologia*. São Paulo: EdUSP, 2004.
- LABOV, W.; WALETZKY, J. Narrative analysis: oral versions of personal experience. In: HELM, J. (Ed.) *Essays on the verbal and visual arts*. Seattle: University of Washington Press, p. 12-44, 1967.
- LAHIRE, B. *Retratos sociológicos: disposições e variações individuais*, Porto Alegre: Artmed, 2004.
- LASKY, S. A sociocultural approach to understanding teacher identity, agency and professional vulnerability in a context of secondary school reform. *Teaching and Teacher Education*, v. 21, n. 8, p. 899-916, 2005.
- LASLETT, B. Personal narratives as sociology. *Contemporary Sociology*, v. 28, n. 4, p. 391-401, 1999.
- LAURENTI, C.; BARROS, M. N. F. Identidade: questões conceituais e contextuais. *Revista de Psicologia Social e Institucional*, Londrina, v. 2, n. 1, p. 37-65, 2000.
- LAURIALA, A.; KUKKONEN, M. Teacher and student identities as situated cognitions. In: DENICOLO, P.; KOMPFF, M. (Eds.) *Connecting policy and practice: challenges for teaching and learning in schools and universities*. Oxford: Routledge, p. 199-208, 2005.
- LOUZANO, P.; ROCHA, V.; MORICONI, G. M.; OLIVEIRA, R. P. Quem quer ser professor? Atratividade, seleção e formação docente no Brasil. *Estudos em Avaliação Educacional*, v. 21, n. 47, p. 543-568, 2010.
- LIPKA, R.; BRINTHAUPT, T. Introduction: balancing a personal and professional development of teachers. In: LIPKA, R.; BRINTHAUPT, T. (Eds.) *The role of self in teacher development*. New York: State University of New York Press, p. 1-8, 1999.
- LOCKMANN, K. A educacionalização do social e as implicações na escola contemporânea. *Educação Unisinos*, v. 20, n. 1, p. 58-67, 2016.
- LOCKMANN, K.; MACHADO, R. Pátria educadora? Uma análise das propostas para o ensino público brasileiro. *Pró-posições*, Campinas, v. 29, n. 1, p. 128-152, 2018.
- LOPES, A. C. Por um currículo sem fundamentos. *Linhas Críticas*. Brasília, v. 21, n. 45, p. 445-466, 2015.

- LOPES, A. C.; LÓPEZ, S. B. A performatividade nas políticas de currículo. *Educação em Revista*, v. 26, n. 01, p. 89-110, 2010.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1984.
- MACLURE, M. Arguing for your self: identity as an organizing principle in teachers' jobs and lives. *British Educational Research Journal*, v. 19, n. 4, p. 311-323, 1993.
- MARCELO, G. C. A identidade docente: constantes e desafios. *Formação Docente*, v. 1, n. 1, p. 109-131, 2009.
- MATOS, M. S.; PIMENTA, S. G.; ALMEIDA, M. I.; OLIVEIRA, M. A. C. O impacto do Programa de Inclusão Social da Universidade de São Paulo no acesso de estudantes de escola pública ao ensino superior público gratuito. *Revista Brasileira de Estudos em Pedagogia*, v. 93, n. 235, Brasília, 2012.
- MAY, T. *Pesquisa social: questões, métodos e processos*. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- MERCER, K. Welcome to the jungle. In: RUTHERFORD, J. (Org.) *Identity*. Londres: Lawrence and Wishart, 1990.
- MIGUEL, L. F. Da “doutrinação marxista” à “ideologia de gênero” – Escola Sem Partido e as leis da mordaza no parlamento brasileiro. *Direito e Práxis*, Rio de Janeiro, v. 7, n. 15, p. 590-621, 2016.
- MORAES, A. C.; OLIVEIRA, R. M. A. Cursos pré-vestibulares populares e aprendizagem da docência: alguns encontros. *Práxis Educativa*, v. 1, n. 2, p. 125-144, 2009.
- NARAYAN, K.; GEORGE, K. M. Personal and folk narrative as cultural representation. In: GUBRIUM, J. F.; HOLSTEIN, J. A. (Eds.) *Handbook of interview research: context and method*. California: SAGE, p. 815-831, 2001.
- NASCIMENTO, A. Das ações afirmativas dos movimentos sociais às políticas públicas de ação afirmativa: o movimento dos cursos pré-vestibular populares e a democratização do ensino superior. *O Público e o Privado*, Fortaleza, v. 1, n. 3, p. 189-205, 2004.
- NODDINGS, N. Fidelity in teaching, teacher education and research for teaching. *Harvard Educational Review*, v. 56, n. 4, p. 496-511, 1986.
- NÓVOA, A. *Profissão professor*. Porto: Porto Editora, 1991.
- OECD. *Teachers matter: attracting, developing and retaining effective teachers*. Paris: OECD Publishing, 2005.
- OECD. *Effective teacher policies: insights from PISA*. Paris: OECD Publishing, 2018.

- OLIVEIRA, H. Percursos de identidade do professor de matemática em início de carreira: o contributo da formação inicial. *Quadrante*, v. 13, n. 1, p. 115-145, 2004.
- OLSEN, B. *Teaching what they learn, learning what they live*. Colorado: Paradigm Publishers, 2008.
- PAIVA, V. P. *História da educação popular no Brasil: educação popular e educação de adultos*. 6. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2003.
- PARKISON, P. Space for performing teacher identity: through the lens of Kafka and Hegel. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, v. 14, n. 1, p. 117-126, 2008.
- PEREIRA, J. E. D. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 20, n. 68, p. 109-125, 1999.
- PESHKIN, Alan. Virtuous subjectivity: in the participant-observer's I's. In: BERG, D.; SMITH, K. *Exploring clinical methods for social research*. California, SAGE, p. 267-281, 1985.
- PORTES, E. A. Trajetórias escolares e vida acadêmica do estudante pobre na UFMG: um estudo a partir de cinco casos. *Tese de Doutorado*, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2001.
- RIBEIRO, M. M. F.; LEAL, S. S.; DIAMANTINO, F. C.; BIANCHI, H. A. A opção pela medicina e os planos em relação ao futuro profissional de estudantes de uma faculdade pública Brasileira. *Revista Brasileira de Educação Médica*, Rio de Janeiro, v. 35, n. 3, p. 405-411, 2011.
- RIESSMAN, C. K. Positioning gender identity in narratives of infertility: south Indian women's lives in context. In: INHORN, M.; VAN BALEN, F. (Eds.) *Infertility around the globe*. Berkeley: University of California Press, p. 152-170, 2002.
- RIOPEL, M. C. *Apprendre à enseigner: une identité professionnelle à développer*. Québec: Les Presses de l'Université Laval, 2006.
- RODGERS, C.; SCOTT, K. The development of the personal self and professional identity in learning to teach. In: COCHRAN-SMITH, M.; FEINMAN-NEMSER, S.; MCINTYRE, D. J.; DEMERS, K. E. (Eds.) *Handbook of research on teacher education: enduring questions and changing contexts*. 3. ed. New York: Routledge, p. 732-755, 2008.
- ROSA, M. I. P.; CORRADI, D. P. Cultura(s) e processos de identificação em currículo de formação docente: uma experiência no estágio das licenciaturas. *Horizontes*, v. 25, n. 1, p. 47-54, 2007.

- ROSA, M. I. P. Formação docente, identidade profissional e a disciplina escolar, *Zetetike*, v. 18, n. esp, 2010.
- ROSA, M. I. P. Políticas curriculares e identidades docentes disciplinares - a área de Ciências da Natureza e Matemática no Currículo do ensino médio do estado de São Paulo (2008 - 2011). *Ciência e Educação*, Bauru, v. 20, n. 4, 2014.
- SACHS, J. Teacher education and the development of professional identity: learning to be a teacher. In: DENICOLO, P.; KOMPFF, M. (Eds.) *Connecting policy and practice: challenges for teaching and learning in schools and universities*. Oxford: Routledge, p. 5-21, 2005.
- SFARD, A.; PRUSAK, A. Telling identities: in search of an analytic tool for investigating learning as a culturally shaped activity. *Educational Researcher*, v. 34, n. 4, p.14-22, 2005.
- SHAW, C. R. *The Jack-Roller: a delinquent boy's own story*. Chicago: The University of Chicago Press, 1966.
- SIKES, P. J.; MEASOR, L.; WOODS, P. *Teacher careers: crises and continuities*. London: Taylor and Francis, 1985.
- SILVA, J. S. *Por que uns e não outros? - Caminhada de jovens pobres para a universidade*. Rio de Janeiro: Sete Letras, 2003.
- SLOAN, K. Teacher identity and agency in school worlds: beyond the all-good/all-bad discourse on accountability-explicit curriculum policies. *Curriculum Inquiry*, v. 36, n. 2, p. 119-152, 2006.
- SOUZA, L. P.; PORTES, E. A. As propostas de políticas/ações afirmativas das universidades públicas e as políticas/ações de permanência nos ordenamentos legais. *Revista Brasileira de Estudos em Pedagogia*, Brasília, v. 92, n. 232, p. 516-541, 2011.
- SPENCE, D. P. Narrative smoothing and clinical wisdom. In: SARBIN, T. R. (Ed.) *Narrative psychology: the storied nature of human conduct*. Oxford: Praeger, p. 211-232, 1986.
- STEIN, A. *Sex and sensibility: stories of a lesbian generation*. California: University of California Press, 1997.
- TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2012.
- TASSONI, E. C. M. Afetividade e aprendizagem: a relação professor-aluno. Anais da 23ª Reunião Anual da ANPEd. Caxambu, 2000. Disponível em: <<http://23reuniao.anped.org.br/textos/2019t.PDF>>. Acesso em 16 jul. 2020

- THOMAS, W. I.; ZNANIECKI, F. *The polish peasant in Europe and America: monograph of an immigrant group*. University of Chicago Press, 1918.
- TIERNEY, W. G.; LINCOLN, Y. S. (Eds.) *Representation and the text: re-framing the narrative voice*. New York: State University of New York Press, 1997.
- TIERNEY, W. G. Get real: representing reality. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, v. 15, n. 4, p. 385-398, 2002.
- VARGHESE, M.; MORGAN, B.; JOHNSTON, B.; JOHNSTON, K. A. Theorizing language teacher identity: three perspectives and beyond. *Journal of Language, Identity and Education*, v. 4, n. 1, p. 21-44, 2005.
- VERRANGIA, D. Os cursos pré-vestibulares populares enquanto espaços educativos e de formação docente: algumas reflexões. *Cadernos CIMEAC*, v. 3, n. 2, p. 5-23, 2013.
- VIANA, M. J. B. Longevidade escolar em famílias de camadas populares: condições de possibilidade. *Tese de Doutorado*, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1998.
- VIEIRA, E. C. Socialização, opção profissional e representação na educação física. *Motriz*, v. 3, n. 1, p. 44-49, 1997.
- VINUTO, J. A amostragem em bola de neve na pesquisa qualitativa: um debate am aberto. *Temáticas*, v. 22, n. 44, p. 203-220, 2014.
- WELTY, E. *The eye of the story: selected essays and reviews*. New York: Vintage Books, 1979.
- WENGER, E. *Communities of practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.
- WHITAKER, D. C. A.; ONOFRE, S. A. Representações sociais em formação sobre os vestibulares dos estudantes de um cursinho comunitário na zona rural. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, v. 7, n. 1, p. 45-55, 2006.
- WHITAKER, D. C. A. Da “invenção” do vestibular aos cursinhos populares: um desafio para a orientação profissional. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, v. 11, n. 2, p. 289-297, 2010.
- WOODWARD, K. Identidade e diferença. In: SILVA, T. T. (Org.) *Identidade e diferença*. Petrópolis: Vozes, p. 7-72, 2000.
- WOODWARD, K. (Ed.) *Questioning identity: gender, class, ethnicity*. 2. ed. London: Routledge, 2004.

ZAGO, N. Prolongamento da escolarização nos meios populares e as novas formas de desigualdades educacionais. In: PAIXÃO, L. P.; ZAGO, N. (Orgs.). *Sociologia da Educação: pesquisa e realidade brasileira*. Petrópolis: Vozes, p. 128-153, 2007.

ZAGO, N. Cursos pré-vestibulares populares: limites e perspectivas. *Perspectiva*, v. 26, n. 1, p. 149–174, 2008.

ZEMBYLAS, M. Emotions and teacher identity: a poststructural perspective. *Teachers and teaching: theory and practice*, v. 9, n. 3, p. 213-238, 2003.

7. APÊNDICES

APÊNDICE A – Roteiro de entrevista

I. Características pessoais e familiares

1. Nome completo
2. Idade
3. Gênero com o qual se identifica
4. Raça
5. Origem / Naturalidade
6. Formação básica (Fundamental, Médio, Cursinho, Superior)
7. Ocupação profissional
8. Formação familiar (Pai, Mãe, Irmãos, Avô, Avó, Outros)
9. Ocupação familiar

II. Experiência em Cursinhos Populares

10. Como chegou ao cursinho?
11. Quanto tempo lecionou? Passou por outros cursinhos?
12. Desempenhou papel de coordenação/liderança?
13. Quando / como preparava as aulas?
14. Frequentava as reuniões do cursinho?
15. Relação com os estudantes do cursinho?
16. Quais eram os principais problemas do cursinho?
17. Por que acredita que os jovens buscam os cursinhos?
18. Como acredita que o cursinho te influenciou em seu trabalho?

APÊNDICE B – Termo de consentimento livre e esclarecido

Cursinhos populares e formação inicial de professores de Biologia

Cássio Pacheco de Freitas

Número do CAAE: 97217218.0.0000.8142

Você está sendo convidado a participar como voluntário de uma pesquisa. Este documento, chamado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, visa assegurar seus direitos como participante e é elaborado em duas vias, uma que deverá ficar com você e outra com o pesquisador.

Por favor, leia com atenção e calma, aproveitando para esclarecer suas dúvidas. Se houver perguntas antes ou mesmo depois de assiná-lo, você poderá esclarecê-las com o pesquisador. Se preferir, pode levar este Termo para casa e consultar seus familiares ou outras pessoas antes de decidir participar. Não haverá nenhum tipo de penalização ou prejuízo se você não aceitar participar ou retirar sua autorização em qualquer momento.

Justificativa e objetivos:

Os cursinhos populares permitem que jovens de classes populares se preparem para prestar a prova do vestibular e também servem como alternativa formativa a professores no início de suas carreiras. Para entender melhor como se dá a formação docente nesses espaços, a pesquisa pretende (1) inferir a influência da participação dos cursinhos na trajetória profissional de professores; (2) entender como se dá seu engajamento político com o projeto e (3) como tais docentes organizam o currículo de conteúdos a serem ensinados.

Procedimentos:

Participando do estudo você está sendo convidado a ser entrevistado e ter suas respostas gravadas em áudio. As entrevistas podem durar de 30 a 60 minutos e serão guardadas em pasta de acesso restrito apenas ao Pesquisador por no mínimo 5 anos, quando poderão então ser descartadas. O pesquisador poderá contatá-lo até o prazo citado via correio eletrônico para esclarecer eventuais dúvidas caso algum dado não tenha sido coletado na interlocução gravada.

Desconfortos e riscos:

Você não deve participar deste estudo se não se sentir confortável em relatar as experiências profissionais que teve durante sua trajetória pessoal. Sinta-se livre para desistir a qualquer momento caso se sinta incomodado com as perguntas e com a duração da entrevista. A pesquisa não apresenta outros riscos previsíveis além do incômodo com a entrevista.

Benefícios:

A pesquisa poderá fornecer um panorama geral das experiências comuns tidas entre professores de cursinhos populares que hoje lecionam em escolas regulares e ajudarão pesquisas futuras no campo da educação popular, campo que hoje demanda maiores estudos para inserção de tais práticas em políticas públicas mais concretas.

Acompanhamento e assistência:

Você receberá a assistência integral e imediata, de forma gratuita, pelo tempo que for necessário em caso de danos decorrentes da pesquisa.

Sigilo e privacidade:

Você tem a garantia de que sua identidade será mantida em sigilo e nenhuma informação será dada a outras pessoas que não façam parte da equipe de pesquisadores. Na divulgação dos resultados desse estudo, seu nome não será citado.

Ressarcimento e Indenização:

O estudo não oferece ressarcimento de quaisquer despesas, sendo que o pesquisador se disponibiliza a se deslocar até o local mais favorável para os participantes não precisarem gastar com alimentação, transporte ou diárias. O pesquisador tentará encaixar a entrevista na rotina do participante, após o trabalho ou em um dia de folga do mesmo. Você terá a garantia ao direito a indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa.

Contato:

Em caso de dúvidas sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com os pesquisadores Cássio Pacheco de Freitas, Rua Charles Darwin, Instituto de Biologia da UNICAMP, S/N, (19) 9.8211.2332, cassio.pacheco@campinas.sp.gov.br

Em caso de denúncias ou reclamações sobre sua participação e sobre questões éticas do estudo, você poderá entrar em contato com a secretaria do Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP-CHS) da UNICAMP das 08h30 às 11h30 e das 13h00 às 17h na Rua Bertrand Russel, 801, Bloco C, 2º piso, sala 05, CEP 13084-865, Campinas – SP; Telefone (19) 3521-8936 ou (19) 3521-7187; email: cep-chs@reitoria.unicamp.br

O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP).

O papel do CEP é avaliar e acompanhar os aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos. A Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), tem por objetivo desenvolver a regulamentação sobre proteção dos seres humanos envolvidos nas pesquisas. Desempenha um papel coordenador da rede de Comitês de Ética em Pesquisa (CEPs) das instituições, além de assumir a função de órgão consultor na área de ética em pesquisas

Consentimento livre e esclarecido:

Após ter recebido esclarecimentos sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos, métodos, benefícios previstos, potenciais riscos e o incômodo que esta possa acarretar, aceito participar e declaro estar recebendo uma via original deste documento assinada pelo pesquisador e por mim, tendo todas as folhas por nós rubricadas:

Nome do (a) participante: _____

Contato telefônico: _____

E-mail (opcional): _____

Data: ____/____/____
(Assinatura do participante ou nome e assinatura do seu RESPONSÁVEL LEGAL)

Responsabilidade do Pesquisador:

Asseguro ter cumprido as exigências da resolução 466/2012 CNS/MS e complementares na elaboração do protocolo e na obtenção deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Asseguro, também, ter explicado e fornecido uma via deste documento ao participante. Informo que o estudo foi aprovado pelo CEP perante o qual o projeto foi apresentado. Comprometo-me a utilizar o material e os dados obtidos nesta pesquisa exclusivamente para as finalidades previstas neste documento ou conforme o consentimento dado pelo participante.

Data: ____/____/____
(Assinatura do pesquisador)

8. ANEXO ÚNICO – Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Cursinhos Populares e Formação Inicial de Professores de Biologia e Ciências

Pesquisador: CASSIO PACHECO DE FREITAS

Área Temática:

Versão: 4

CAAE: 97217218.0.0000.8142

Instituição Proponente: Programa de Pós-Graduação Multiunidades em Ensino de Ciências e

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.085.422

Apresentação do Projeto:

A universalização do ensino básico fez a escolaridade média dos brasileiros aumentar, contribuindo para que exigissem também o direito de frequentarem cursos superiores para obterem melhores condições de vida. No entanto, devido à concorrência dos exames vestibulares, cursinhos preparatórios voltados a adolescentes de classe média surgiram deixando a margem desse desejo as camadas populares. A demanda pelo ingresso fez surgirem cursinhos comunitários destinados a esse público que desde então vêm se constituindo em espaços capazes de discutir não só os currículos tradicionais como também propor uma formação crítica voltada a intervenção política. Além dos estudantes, esses locais formam também professores que lá iniciam suas carreiras, sugerindo que o olhar da pesquisa em educação deva recair sobre eles. O intuito desse projeto é entender como se dá essa formação inicial docente e de que forma isso influencia suas trajetórias profissionais tomando como sujeitos a serem entrevistados professores de Biologia e Ciências inseridos no mercado de trabalho. As entrevistas serão submetidas a análise de conteúdo e espera-se encontrar relatos que corroborem a hipótese de que a experiência nesses espaços docentes contribui para formar professores críticos e conscientes da realidade da qual provém seus alunos, trabalhando não só o conteúdo disciplinar como também temas relativos à desigualdade social.

Hipótese:

Endereço: Av. Bertrand Russell, 801, 2º Piso, Bloco C, Sala 5, Campinas-SP, Brasil.

Bairro: Cidade Universitária "Zeferino Vaz"

CEP: 13.083-865

UF: SP

Município: CAMPINAS

Telefone: (19)3521-6836

E-mail: epimenta@g.unicamp.br

ANEXO 1 – Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa (cont.)



Continuação do Parecer: 3.085.422

e sucinta, identificando a parte do protocolo a ser modificada e suas justificativas e aguardando a aprovação do CEP para continuidade da pesquisa.

- Relatórios parciais e final devem ser apresentados ao CEP, inicialmente seis meses após a data deste parecer de aprovação e ao término do estudo.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1175261.pdf	19/11/2018 22:31:20		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	consentimento.pdf	03/11/2018 09:12:44	CASSIO PACHECO DE FREITAS	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	comite.pdf	03/11/2018 09:12:21	CASSIO PACHECO DE FREITAS	Aceito
Outros	Respostaparecer.pdf	03/11/2018 09:11:55	CASSIO PACHECO DE FREITAS	Aceito
Outros	comprovantedematricula.pdf	28/08/2018 06:57:18	CASSIO PACHECO DE FREITAS	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto.pdf	02/08/2018 18:11:33	CASSIO PACHECO DE FREITAS	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

CAMPINAS, 14 de Dezembro de 2018

Assinado por:
Thiago Motta Sampaio
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Bertrand Russell, 801, 2º Piso, Bloco C, Sala 5, Campinas-SP, Brasil.

Bairro: Cidade Universitária "Zeferino Vaz"

CEP: 13.083-865

UF: SP **Município:** CAMPINAS

Telefone: (19)3521-6836

E-mail: epimenta@g.unicamp.br