

Cursos pré-vestibulares comunitários

Espaços de mediações pedagógicas



Reitor

Pe. Jesus Hortal Sánchez, S.J.

Vice-Reitor

Pe. Josafã Carlos de Siqueira, S.J.

Vice-Reitor para Assuntos Acadêmicos

Prof. José Ricardo Bergmann

Vice-Reitor para Assuntos Administrativos

Prof. Luiz Carlos Scavarda do Carmo

Vice-Reitor para Assuntos Comunitários

Prof. Augusto Luiz Lopes Duarte Sampaio

Vice-Reitor para Assuntos de Desenvolvimento

Pe. Francisco Ivern, S.J.

Decanos

Prof^ª Maria Clara Lucchetti Bingemer (CTCH)

Prof. Luiz Roberto A. Cunha (CCS)

Prof. Reinaldo Calixto de Campos (CTC)

Prof. Francisco de Paula Amarante Neto (CCBM)

Cursos pré-vestibulares comunitários

Espaços de mediações pedagógicas

organizadores:

José Carmelo Braz de Carvalho

Hélcio Alvim Filho

Renato Pontes Costa



©Editora PUC-Rio

Rua Marquês de S. Vicente, 225 – Projeto Comunicar
Praça Alceu Amoroso Lima, casa da Editora
Gávea – Rio de Janeiro – RJ – CEP 22453-900
Telefax: (21)3527-1760/3527-1838
Site: www.puc-rio.br/editorapucrio
E-mail: edpucrio@puc-rio.br

Conselho Editorial

Augusto Sampaio, Cesar Romero Jacob, Fernando Sá, José Ricardo Bergmann,
Luiz Roberto Cunha, Maria Clara Lucchetti Bingemer,
Miguel Pereira, Reinaldo Calixto de Campos.

Ilustração da Capa

Jefferson Pereira Nepomuceno

Projeto Gráfico

José Antonio de Oliveira

Revisão de originais

Ledda Maria Martins Dias

Todos os direitos reservados. Nenhuma parte desta obra pode ser reproduzida ou transmitida por quaisquer meios (eletrônico ou mecânico, incluindo fotocópia e gravação) ou arquivada em qualquer sistema ou banco de dados sem permissão escrita da Editora.

©Editora PUC-Rio, Brasil, Rio de Janeiro, 2008.

ISBN: 978-85-87926-29-6

Cursos pré-vestibulares comunitários: espaços de mediações pedagógicas /
organização: José Carmelo Braz de Carvalho, Hércio Alvim Filho e Renato
Pontes Costa. – Rio de Janeiro : Ed. PUC-Rio, 2008.

288 p.

Apoio: Instituto Unibanco

Inclui bibliografia

1. Educação comunitária. 2. Exame vestibular. I. Carvalho, José Carmelo Braz de. II. Alvim Filho, Hércio. III. Costa, Renato Pontes.

CDD: 370.1931

apoio

 Instituto
UNIBANCO

Agradecimentos

Este livro é fruto de uma obra coletiva, em mutirão, e em parcerias. Assim, muitos co-autores e parceiros merecem ser aqui mencionados.

Agradecemos ao Instituto Unibanco, cujo respaldo foi imprescindível para a publicação de uma obra que se propõe ser paradigmática, em apoio a milhares de Cursos Pré-Vestibulares Comunitários, que buscam construir um país mais justo e fraterno.

Agradecemos igualmente ao Movimento Nossa Senhora de Guadalupe e ao Escritório Bastos-Tigre, Coelho da Rocha e Lopes Advogados, cujo suporte financeiro nos foi indispensável, tanto para fazer face às despesas de organização e refeições nas Jornadas Pedagógicas de 23 e 24 de Outubro de 2004, quanto na fase final de revisão do livro.

Agradecemos aos 147 Cursos Pré-Vestibulares Parceiros da PUC, cujas experiências, práticas socioeducativas e práxis de cidadania ativa constituem a fonte de inspiração para esta obra, que busca ser uma resposta inicial, em um diálogo tão fértil como provou ser o trabalho em mutirão desenvolvido desde agosto de 2004. Agradecemos em especial aos representantes – na Comissão Organizadora da 1ª Jornada Pedagógica – da Rede EDUCAFRO, do Movimento PVNC, e dos Pré-Comunitários Independentes, principalmente o InVest e o CEASM.

Agradecemos à Equipe do NEAd Raízes Comunitárias – Maria do Socorro Calháu, Renato Pontes Costa, Maria Luiza T. Benício, Ana de Almeida Ribeiro, Laudelina de Almeida – cujo compromisso com a causa da Educação de Jovens e Adultos é a seiva que dá vida às ações do NEAd em quatro eixos de ações: no campus da PUC-Rio em 04 classes de educação de adultos; na formação de educadores comunitários junto a 180 comunidades no Grande Rio; no respaldo à consolidação de EJA junto à rede de escolas filiadas à AEC-RJ; e neste trabalho junto aos CPVCs.

Agradecemos em especial a dois companheiros – Ledda Maria Martins Dias e José Francisco dos Santos Neto – cuja competência e dedicação à causa dos CPVCs, através da organização e geração dos textos, da revisão cuidadosa da obra, permitiram que superássemos as limitações de recursos materiais e de tempo reduzido, assegurando assim a conclusão deste livro.

At last, but not least... agradecemos à PUC-Rio e em especial à Vice-Reitoria para Assuntos Comunitários, na pessoa do professor Augusto Sampaio, que desde 1995 vem construindo esta parceria com os CPVCs,

sobretudo no âmbito sociocomunitário. Esta parceria requer e desafia agora que saibamos desenvolver o mesmo compromisso e competência técnica e política na esfera propriamente acadêmica e pedagógica do ensino, pesquisa e extensão universitária, tornando a PUC-Rio, *de jure* e *de facto*, uma universidade católica, comunitária e filantrópica.

PUC-Rio, Páscoa de 2005

José Carmelo Braz de Carvalho (organizador)

Sumário

Apresentação	9
Introdução	11
Capítulo 1	
Os cursos pré-vestibulares comunitários como espaços de mediações pedagógicas: um diagnóstico estatístico (<i>José Carmelo Braz de Carvalho</i>) ..	23
Capítulo 2	
Didática, formação docente e supervisão pedagógica nos CPVCs	45
2.1 Apresentação	45
2.2 Os desafios pedagógicos na formação docente dos CPVCs (<i>Vera Maria Ferrão Candau</i>)	46
2.3 A construção do conhecimento nos CPVCs: a perspectiva vygotkiana (<i>Rosa Irene Vera Fernández</i>)	56
2.4 A pedagogia intuitiva: relato de uma experiência na rede EDUCAFRO (<i>Fábio Luiz da Silva Mendes</i>)	65
2.5 A supervisão pedagógica no InVest: socializando uma práxis pedagógica (<i>Hélcio Alvim Filho</i>)	72
2.6 Debate	80
2.7 Conclusão (<i>Renato Pontes Costa</i>)	95
Capítulo 3	
Currículos e práticas pedagógicas nos CPVCs	99
3.1. Apresentação	99
3.2. O processo de formação de leitores e escritores nos CPVCs (<i>Eliana Yunes</i>)	100
3.3. Ensino de Matemática: uma contribuição à reflexão pedagógica nos CPVCs (<i>Maria Isabel Ramalho Ortigão e Mônica C. Freire Mandarinó</i>)	115
3.4. Simetria, Ciências Naturais e a unificação do conhecimento (<i>José Abdalla Helayél-Neto</i>)	128
3.5. O ensino das Ciências Sociais face aos requisitos de currículo, didática e avaliação: uma contribuição (<i>Augusto César Pinheiro da Silva</i>)	131
3.6. Relatos de experiências de formação de leitores e escritores	141
3.6.1. Os círculos de leitura no CPVC Madre Paulina/EDUCAFRO (<i>Cléa de Oliveira</i>)	141
3.6.2. Os círculos de leitura: seus mistérios e poderes – Uma experiência no CPVC InVest (<i>Maria Rita C. Jobim Silveira</i>)	146
3.6.3. A literatura como recurso para a formação de leitores e escritores – Uma experiência no CPVC Machado de Assis/EDUCAFRO (<i>Maria das Graças Manoel de Oliveira</i>)	151
3.7. Debate	158
3.8. Conclusão (<i>Hélcio Alvim Filho</i>)	170
Capítulo 4	
Os espaços de construção da cidadania nos CPVCs	173
4.1. Apresentação	173
4.2. A dimensão política das redes sociopedagógicas: uma descrição da experiência do Centro de Estudos e Ações Solidárias da Maré (CEASM) (<i>Jailson de Souza e Silva</i>)	174

4.3. Pré-vestibulares populares: dilemas políticos e desafios pedagógicos (<i>Renato Emerson dos Santos</i>).....	188
4.4. As ações afirmativas como política de inclusão da população negra (<i>Renato Ferreira dos Santos</i>).....	204
4.5. Conclusão (<i>Renato Pontes Costa</i>).....	214

Capítulo 5

Alternativas complementares de intervenções pedagógicas nas parcerias PUC-Rio/CPVCs.....

5.1. Apresentação.....	217
5.2. Tecnologias de informação e comunicação como cultura e ferramenta junto aos CPVCs (<i>Rosália Duarte</i>).....	220
5.3. Proposta e experiência do PIUES no aprendizado de Ciências – Possíveis interfaces junto aos CPVCs (<i>Danays González</i>).....	224
5.4. Inclusão digital para a formação de leitores-escretores entre pré-vestibulandos comunitários (<i>Rita Rezende V. P. Migliora e José Carmelo Braz de Carvalho</i>).....	226
5.5. O Projeto Portinari e suas ações comunitárias (<i>Suely Avellar</i>).....	229
5.6. Oficina Cine-Escola e sua prática junto aos CPVCs (<i>Felícia Krumholtz</i>).....	232
5.7. Conclusão (<i>José Carmelo Braz de Carvalho</i>).....	237

Capítulo 6

Revisitando o caminho percorrido, com vistas a uma agenda proativa.....

6.1. Apresentação.....	239
6.2. A PUC-Rio e os CPVCs: avanços comunitários e desafios acadêmicos (<i>José Carmelo Braz de Carvalho</i>).....	241
6.3. Consolidando os espaços da supervisão pedagógica nos CPVCs (<i>Hélcio Alvim Filho</i>).....	247
6.4. Formação docente e identidade do educador nos CPVCs (<i>Renato Pontes Costa</i>).....	252
6.5. ENEM e ProUni: alternativas de ações pedagógicas nos CPVCs.....	257
6.5.1. Apresentação.....	257
6.5.2. O ENEM: da reforma do Ensino Médio ao ProUni (<i>Creso Franco e Alícia Bonamino</i>).....	258
6.5.3. ENEM e ProUni: uma proposta de articulação (<i>Teresa C. Assaife e Vera Costa P. Bomfim</i>).....	263
6.6. Construindo em mutirão a Agenda 2005 (<i>José Carmelo Braz de Carvalho</i>).....	269

Anexo I

Avaliação da 1ª Jornada Pedagógica com os CPVCs parceiros.....	275
(<i>Lobélia Faceira e Anaíta Lopes</i>)	

Anexo II

O survey sobre as características pedagógicas percebidas nos CPVCs.....	285
(<i>José Carmelo Braz de Carvalho</i>)	

Apresentação

Este livro busca representar uma nova etapa, no âmbito de uma caminhada iniciada em 1993, quando, em parceria com Frei David Raimundo dos Santos, desencadeamos um processo de inclusão na PUC-Rio, em prol de pré-vestibulandos de então incipientes cursos comunitários em São João de Meriti e Duque de Caxias. Aqueles cinco novos graduandos comunitários de 1993, mercê de Deus, multiplicaram-se e são hoje 715 alunos oriundos dos CPVCs (Cursos Pré-Vestibulares Comunitários), dos quais 630 associados ao FESP (Fundo de Emergência Social da PUC-Rio), contando com respaldo em auxílio-transporte, refeição, material escolar e, excepcionalmente, moradia próxima ao campus.

Esse protagonismo na área sociocomunitária pode, e deve, ser ampliado e aprofundado na área acadêmica. Aliás, há muitos anos o comprovam iniciativas dos Departamentos da PUC-Rio, ao estabelecerem disciplinas introdutórias para consolidar a escolaridade prévia, disciplinas de inclusão digital e de formação técnico-metodológica para elaboração de relatórios acadêmicos, e diversas outras iniciativas do NOAP e do NEAd Raízes Comunitárias.

Com a crescente presença de graduandos comunitários demandando estágios profissionais, mas sobretudo considerando o incomensurável capital humano e social representado pelas ações socioeducativas desses ex-pré-vestibulandos comunitários, hoje docentes e coordenadores pedagógicos dos próprios cursinhos onde antes estudaram, esta Vice-Reitoria Comunitária e o NEAd Raízes Comunitárias entenderam haver chegado o momento oportuno de promover a 1ª Jornada Pedagógica com os CPVCs parceiros, afinal realizada nos dias 23 e 24 de outubro de 2004.

O presente livro consubstancia, pois, as palestras e os debates dessa 1ª Jornada Pedagógica, buscando assim socializar, com milhares de outros docentes e coordenadores de CPVCs, os frutos gerados pelas contribuições de diversos docentes da PUC e dos próprios CPVCs. Trata-se, pois, de uma obra coletiva da PUC-Rio e dos CPVCs parceiros, que busca pensar sobre as potencialidades e os limites de reflexões e ações pedagógicas desenvolvidas no livro. Daí o subtítulo da obra: *espaços de mediações pedagógicas*”, pois é inadiável que o universo acadêmico aprenda a desenvolver suas funções de ensino, pesquisa e extensão com esses novos atores sociais representados pelos CPVCs. Ao mesmo tempo, é imprescindível que os movimentos populares aliem, ao compromisso político com suas causas, uma maior competência técnica e acadêmica. A integração de competência técnica e compromisso político tanto levará a universidade a melhor responder a suas funções de ensino, pesquisa

e extensão, quanto poderá subsidiar aos CPVCs elementos e processos mais técnico-pedagógicos.

Em especial para a PUC-Rio, estatutariamente definida como católica, comunitária e filantrópica, esta parceria iniciada há 12 anos com os CPVCs poderá dar sentido ao próprio sentido etimológico de Pontificia – *pontes + facere* – ou seja, fazer pontes entre o universo acadêmico e o mundo comunitário. Valho-me aqui de uma imagem criada pelo Reitor Pe. Jesus Hortal, em uma cerimônia de certificação de educadores comunitários, após um curso com o NEAd Raízes Comunitárias: “que cada classe comunitária seja como um campus avançado da PUC...” Parafraçando, pois, o nosso Reitor, desejo que cada Curso Pré-vestibular Comunitário Parceiro da PUC-Rio seja como um campus avançado, e que o presente livro sirva como uma sementeira que possa gerar muitos frutos em prol do processo de inclusão social e educativa, iniciado bem timidamente há 12 anos na Baixada Fluminense.

Prof. Augusto Luiz Duarte Sampaio
Vice-Reitor para Assuntos Comunitários da PUC-Rio

Introdução

Quando da realização da 1ª Jornada Pedagógica com os Cursos Pré-Vestibulares Comunitários Parceiros da PUC-Rio, ao final de outubro de 2004, corroboraram-se o senso de urgência e a importância de um estudo pedagógico sobre os CPVCs. Com efeito, após uma década de ações desses cursos, havia a necessidade de uma abordagem mais pedagógica, seja no âmbito dos próprios cursos comunitários parceiros, seja no da PUC-Rio. Entretanto, tal percepção de urgência talvez tenha se tornado mais premente no final de 2004, com a aprovação do ProUni (Programa Universidade para Todos) – que gerou 112.000 vagas no Ensino Superior particular, decorrentes de isenção fiscal concedida pela União – e com a adoção de um processo seletivo de acesso a essas vagas através de uma alternativa de *exame vestibular*, baseada no ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio). Assim agindo, o Governo Federal provoca uma nova situação, *de jure* e *de facto*, em relação às propostas político-pedagógicas dos CPVCs: o ENEM passa também a constituir-se, no biênio 2005-2006, em um paradigma pedagógico adicional, no que diz respeito às implicações de currículo, metodologias de ensino-aprendizagem, formação docente e avaliação, nos processos de planejamento das atividades dos CPVCs, que passam a incluir o ProUni no escopo de seus projetos político-pedagógicos.

Já no âmbito mais institucional da PUC-Rio, a implantação da reforma de suas oito Licenciaturas, em atendimento às Resoluções 01 e 02/2002, do Conselho Nacional de Educação, a implementação da norma sobre as Atividades Educativas Complementares (Conselho de Ensino e Pesquisa da PUC, Norma 01/2003) e a necessidade de se definir uma agenda comum de ações para 2005 – entre a PUC-Rio e os CPVCs parceiros – são fatores de urgência nesse novo cenário macro-político-educacional, definido pelo ProUni e pelo ENEM.

Como ressalta o INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais), do MEC:

(...) a matriz de competências do ENEM assume o pressuposto de que os conhecimentos adquiridos ao longo da escolarização deveriam possibilitar ao jovem domínio de linguagens, compreensão de fenômenos, enfrentamento de situações-problema, construção de argumentações e elaboração de propostas. (...) Em outras palavras, o que significam *dominar e fazer uso* (competência I); *construir, aplicar e compreender* (competência II); *selecionar, organizar, relacionar,*

interpretar, tomar decisões, enfrentar (competência III); *relacionar, construir argumentações* (competência IV); e *recorrer, elaborar, respeitar e considerar* (competência V)? (MEC-INEP: ENCCEJA, nov. 2002, p. 35.)

Segundo esse paradigma construtivista do ENEM, os CPVCs deveriam ter também uma face voltada para a formação escolar desejável ao final da educação básica. Em contraponto, contudo, a tradição brasileira dos pré-vestibulares é visceralmente propedêutica: tem sua face voltada para superar a estreita travessia do vestibulo, a fim de que seu alunado possa transpor os umbrais da universidade em busca de concorridos e seletivos cursos superiores. Os CPVCs parecem então tornar-se, em 2005, como novos *Janos*: deles se requer, agora, tanto uma cara voltada à educação básica, quanto uma outra, propedêutica e vestibular. Os CPVCs vivem pois, agora, a oportunidade de se repensarem pedagogicamente, a fim de melhor atender à dupla e concomitante exigência de alicerçar a formação básica escolar, bem como a função propedêutica ao Ensino Superior.

Nesse novo contexto, o subtítulo da obra – *espaços de mediações pedagógicas* – busca focalizar suas reflexões sobre as questões técnico-pedagógicas específicas – currículo; didática e ensino-aprendizagem; formação docente; avaliação e supervisão pedagógica – que ocorrem em um universo estimado de 2.000 cursinhos pré-vestibulares comunitários, hoje operando no Brasil.

Ao enfatizar, contudo, uma análise sobre os CPVCs como espaços de mediações técnico-pedagógicas, é imprescindível não incidir em um “reducionismo”, desconsiderando suas múltiplas inter-relações e seus condicionamentos macrossociais, mesoinstitucionais e microssociais. A recente obra de Jailson Souza e Silva – *Por Que Uns e Não Outros? Caminhada de Jovens Pobres para a Universidade* – desenvolvida nos marcos teórico-metodológicos de Pierre Bourdieu sobre a teoria de campo, *habitus*, etc., elucida bastante a forma como múltiplos campos gravitacionais de condicionamentos e determinismos – origem social, renda e ocupação, políticas sociais, instituições escolares, arranjos familiares específicos, características individuais, etc. – exercem concomitantemente suas mediações no complexo universo de pré-vestibulandos pobres, no contexto de seus CPVCs.

Dada essa abordagem abrangente como premissa, é indispensável contextualizar a ênfase desta obra sobre as mediações pedagógicas - via currículo, didática, formação docente, avaliação, supervisão – levando-

se em conta a inserção dos CPVCs em quatro cenários distintos, porém complementares, quais sejam:

- Os CPVCs são considerados um movimento social bem mais amplo e profundo do que o universo dos prováveis dois milhares de cursinhos pré-vestibulares, hoje operando em comunidades pobres, igrejas, ONGs e em espaços de escolas públicas e privadas.
- Desde seus primórdios – na Campanha da Fraternidade de 1988, com a Pastoral de Jovens – com um início mais formal a partir de 1993, e ao final de uma década de organização e luta, os CPVCs iniciam 2005 com uma parcial, porém relevante, conquista política: o Programa Universidade para Todos – ProUni – com uma cota potencial de 112.000 vagas geradas pelo MEC, ainda delimitada pela ociosidade de vagas, em decorrência de múltiplos fatores políticos, sociais e econômicos.
- A adoção do ENEM pelo ProUni, como o mecanismo técnico-pedagógico seletivo equivalente ao exame vestibular, deverá provocar fortes impactos sobre a lógica ainda predominante nos CPVCs, qual seja a de investir sobretudo em uma formação propedêutica pré-vestibular. Essa nova situação permite repensar-se tal lógica também à luz dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio, e de matrizes de conhecimentos, competências e habilidades mais condizentes com o objetivo de uma consolidada educação básica.
- Embora a política dos CPVCs como solução emergencial e compensatória pareça a muitos criticável, é provável projetar uma sobrevivência dos CPVCs por mais uma década, até que se efetive no Brasil uma reforma de qualidade da educação básica, que articule tanto as esferas públicas estaduais, municipais e federal, quanto as da sociedade civil, caracterizando assim os CPVCs como uma política eventualmente dispensável no futuro.

O dimensionamento inicial desses espaços de mediações pedagógicas nos CPVCs mostra-se, portanto, imprescindível para a devida elaboração de análises de curto prazo, em prol do desenvolvimento socioeducativo desse universo de, talvez, 100.000 pré-vestibulandos, através de medidas a serem implementadas, seja no âmbito dos próprios CPVCs, seja no das universidades e demais IES, a fim de ampliar e aprofundar potencialidades que estejam sendo geradas pelo ProUni e pelo ENEM. É preciso, entretanto, não descurar das reformas político-educacionais de médio e longo prazos, de modo a assegurar às novas gerações escolares – iniciando em 2005 as diversas etapas de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio - uma efetiva democratização no futuro acesso ao Ensino Superior, já eventualmente neste horizonte histórico sem mediações diretas dos próprios CPVCs.

Com efeito, no âmbito da sociedade civil brasileira, a partir de 1993 os CPVCs consolidaram-se como sujeitos coletivos, com propósitos sociais, culturais, políticos e comunitários bem mais amplos e profundos do que o mero êxito individual de milhares de pré-vestibulandos pobres ao adentrarem o vestibulo que lhes permita o acesso aos jardins de Academus. Os CPVCs caracterizam-se como um movimento social de cidadania ativa, inclusão social, identidade cultural e empoderamento político, bem mais abrangente do que o mimetismo de copiar as limitativas estratégias familiares das classes médias que, através dos cursinhos pré-vestibulares, buscam sacramentar o acesso de seus filhos às melhores universidades. Enquanto movimentos sociais organizados em comunidades pobres, os CPVCs apresentam a especificidade de sujeitos coletivos em busca de auto-sustentabilidade nos campos educacional, social e cultural, como bem retratou Jailson de Souza e Silva, ao analisar a caminhada de estudantes pobres da Maré rumo à universidade.

Embora não sendo, como os tradicionais cursinhos pré-vestibulares de classe média, exclusivamente unidades escolares não-formais e voltadas ao êxito competitivo de alunos pagantes, os CPVCs necessitam responder ao duplo desafio de uma escolaridade de qualidade: de um lado, assegurar o direito constitucional à escolaridade básica de qualidade, até agora negado aos pré-vestibulandos pobres; de outro lado, garantir condições efetivas de acesso, permanência e produtividade acadêmica a seus alunos, futuros graduandos. Que recursos e processos técnico-político-pedagógicos – enquanto mediações pedagógicas – podem responder a esse duplo desafio de qualidade escolar, com os CPVCs operando via de regra em condições precárias de disponibilidade de recursos humanos, financeiros, técnicos, com trabalhadores/estudantes cansados, em horários reduzidos noturnos e em fins de semana de aulas intensivas? Como desenvolver mediações pedagógicas que assegurem maior eficácia na obtenção de objetivos, maior eficiência no emprego dos limitados recursos disponíveis, e maior efetividade em desenvolver uma escolaridade de qualidade, associada à cidadania ativa, auto-estima, ao empoderamento político e à diversidade cultural?

Da parte do NEAd Raízes Comunitárias da PUC há, pois, a consciência aguda de que os CPVCs se constituem em insubstituível alternativa político-pedagógica conjuntural, enquanto as sociedades política e civil vão estruturalmente desenvolvendo estratégias e medidas adequadas para a conquista – ao longo de uma geração escolar agora iniciando a Educação Infantil – de uma efetiva democratização educacional qualitativa e quantitativa, em que as origens socioeconômicas de baixa renda, as características étnicas, as trajetórias escolares em sucateados estabe-

lecimentos de ensino oficial, o não devido reconhecimento ao multiculturalismo e à diversidade cultural sejam efetivamente superados como barreiras de exclusão escolar.

A construção dialógica, e em mutirão, da 1ª Jornada Pedagógica com os CPVCs

As ações do NEAd Raízes Comunitárias têm como quadro referencial a proposta de Paulo Freire sobre planejamento participativo, processos dialógicos na construção de saberes, no respeito à diversidade e ao multiculturalismo. Assim, procura-se que as atividades junto aos CPVCs sejam desenvolvidas como uma construção em mutirão e em processo dialógico, como ocorreu em ações comunitárias anteriores do NEAd. Estas se desenvolveram junto às 180 classes comunitárias de alfabetização de adultos no Grande Rio, paralelamente à formação continuada de educadores comunitários ao longo de 10 semestres letivos, ao curso de formação de gestores sociais comunitários e às propostas de geração de trabalho e renda em comunidades pobres, em parcerias com o Vicariato Social da Arquidiocese, associações comunitárias e ONGs.

No caso específico da 1ª Jornada Pedagógica com os 140 CPVCs parceiros da PUC, em outubro de 2004, tal construção desenvolveu-se ao longo do trimestre anterior, a partir de uma assembléia geral com os 140 CPVCs cadastrados junto à Vice-Reitoria Comunitária, que se fizeram representar, na comissão organizadora da Jornada, por três segmentos: a Rede EDUCAFRO - Educação e Cidadania para Afro-descendentes e carentes (80 cursinhos comunitários, com três representantes); o Movimento PVNC - Pré-vestibular para Negros e Carentes (40 cursinhos: dois representantes) e os Independentes (20 cursinhos: um representante). Os nomes desses representantes estão relacionados no folder do evento.

Já na assembléia inicial com os CPVCs, em 19/08/2004, o NEAd enfatizava o diálogo entre saberes, competências e habilidades desenvolvidos nos processos, práticas e práxis desses movimentos socioeducativos, que se constituíam, portanto, em um acervo de conhecimentos a serem disseminados entre seus pares, e também intercambiados com estudos e análises por parte dos representantes de ensino, pesquisa e extensão no universo acadêmico. Em consequência, a organização da 1ª Jornada Pedagógica buscou assegurar que os estudos pedagógicos sobre os CPVCs fossem desenvolvidos sob dois prismas analíticos complementares: de um lado, o dos representantes do mundo acadêmico na Universidade, e como eles pesquisam e consideram as dimensões pedagógicas nos CPVCs; de outro lado, o dos próprios representantes docentes, coordenadores pedagógicos e dirigentes dos CPVCs, e como – através de seus processos, suas

práticas e práxis – eles percebem e vivenciam as exigências pedagógicas de currículo, didática, formação docente, avaliação e supervisão pedagógica, defrontam-se com essas exigências, e a elas respondem.

Durante o trimestre agosto/outubro de 2004, nos processos de negociação, articulação e consultas, seja no âmbito restrito dos dez membros da comissão organizadora da 1ª Jornada Pedagógica, seja via interfaces interinstitucionais de identificação de autores representativos de estudos e de propostas nos CPVCs, a resultante alcançada levou à formulação de uma agenda de objetivos, temas e palestrantes representativos da Universidade e dos CPVCs, como consta da programação da referida jornada. Seus objetivos foram assim definidos:

- favorecer o processo de consolidação das políticas de ação afirmativa desenvolvidas pela PUC-Rio desde 1995, em parceria com os Cursos Pré-Vestibulares Comunitários (CPVCs), ampliando e aprofundando novas iniciativas pedagógicas;
- promover uma via de mão dupla entre os CPVCs parceiros e as instâncias acadêmicas da PUC-Rio, ampliando assim novas iniciativas pedagógicas, tanto no âmbito da PUC-Rio, quanto dos CPVCs;
- nos dias 23 e 24 de outubro de 2004, promover no Ginásio Esportivo da PUC-Rio uma Jornada de Estudos e Propostas sobre questões pedagógicas, com a participação de 600 representantes dos CPVCs, conforme a programação a seguir:

Sábado – 23/10/2004

08h30min

Abertura dos trabalhos

- ❖ *Reitor – Pe. Jesus Hortal Sánchez, S.J.*
- ❖ *Vice-Reitor Comunitário – Prof. Augusto Sampaio*
- ❖ *Vice-Reitor Acadêmico – Prof. Danilo Marcondes*

09h às 12h30min

Os Desafios Pedagógicos na Didática e na Formação Docente dos CPVCs

- ❖ *Profª Vera Maria Ferrão Candau (PUC-Rio)*
- ❖ *Prof. Hércio Alvim (Coord. Pedagógico – InVest)*
- ❖ *Prof. Fábio Luiz da Silva Mendes (Rede EDUCAFRO)*

14h às 17h

O Processo de Formação de Leitores/Escritores nos CPVCs

- ❖ *Profª Eliana Yunes (PUC-Rio)*
- ❖ *Profª Maria das Graças M. de Oliveira (Rede EDUCAFRO)*

17h às 18h

Processos de Avaliação das Jornadas e Agenda de Proposições para 2005 (GT Organizador)

Domingo – 24/10/2004

Os Desafios Pedagógicos no Âmbito dos Campos Curriculares Básicos

08h às 10h

O Ensino da Matemática e das Ciências Naturais, face aos requisitos de Currículo, Didática e Avaliação

- ❖ *Prof^a Isabel Ortigão (PUC-Rio)*
- ❖ *Prof. Thales Couto (PUC-Rio)*
- ❖ *Prof. J. A. Helayël-Neto (Pesquisador do CBPF/MCT; PVNC Petrópolis)*

10h30min às 12h30min

Os Espaços de Consolidação da Cidadania nos CPVCs

- ❖ *Prof. Jailson de Souza e Silva (CEASM)*
- ❖ *Adv. Renato Ferreira (Rede EDUCAFRO)*

14h às 16h

O Ensino das Ciências Sociais, face aos requisitos de Currículo, Didática e Avaliação

- ❖ *Prof. Augusto César P. Silva (PUC-Rio)*
- ❖ *Adv. Renato Emerson dos Santos UERJ/LPP; PVNC)*

16h às 18h

As Tecnologias de Informação e Comunicação, como Ferramentas de Trabalho Conjunto entre PUC-Rio, CPVCs e outros parceiros

- ❖ *Prof^a Rosália Duarte (PUC-Rio)*
- ❖ *Comunicações sobre o PIUES, Projeto Portinari, UNIVERSIA, Oficina Cine-Escola/Grupo Estação*

Esse processo dialógico e de construção em mutirão, sobre a agenda de temas e palestrantes da 1ª Jornada Pedagógica, foi articulado ao longo do bimestre setembro-outubro de 2004. Já a proposta de uma pesquisa de levantamento (*survey*) sobre as características pedagógicas dos CPVCs, a partir das percepções de seus corpos docentes e dirigentes, defrontou-se com uma inexorável delimitação de tempo para sua devida maturação teórica, metodológica e operacional. Com efeito, na elaboração de uma pesquisa, o processo científico desejável implica etapas e procedimentos técnico-metodológicos bastante rígidos, conforme assinalam Paul Lazarsfeld e Raymond Boudon (1976) e Fred Kerlinger (1984). Alguns desses procedimentos são indicados a seguir:

- mapeamento teórico e conceitual das dimensões pedagógicas sendo pesquisadas, sobre currículo, didática, processos ensino-aprendizagem, formação docente, avaliação, supervisão pedagógica;
- operacionalização dessas dimensões conceituais em constructos, variáveis, itens de questionários e códigos das alternativas de respostas, pela população a ser pesquisada pelo *survey*;
- elaboração do instrumento da pesquisa – um questionário cobrindo os cinco blocos temáticos das características pedagógicas – e sua devida apreciação crítica por juizes externos, através de processos de validação de forma e conteúdos;
- pré-testagem do questionário, para verificar sua adequabilidade ao universo a ser pesquisado.

Mesmo com as limitações concretas de um cronograma reduzido a apenas três semanas para desenvolver com satisfatório rigor técnico-metodológico o questionário do *survey* sobre os CPVCs, a equipe da pesquisa conseguiu elaborar o questionário em relação a cinco blocos temáticos: a) processos de seleção do currículo, nos CPVCs; b) procedimentos desenvolvidos para a formação dos quadros docentes; c) processos ensino-aprendizagem, implementados pelos CPVCs; d) sistemática de avaliação; e) características socioeducacionais dos coordenadores e docentes dos CPVCs parceiros¹.

A amostra obtida a partir dos 134 questionários respondidos representa 52% dos participantes presentes às sessões finais da 1ª Jornada Pedagógica no domingo, 24 de outubro de 2004, retratando adequadamente as principais características de composição das equipes docentes e dirigentes dos CPVCs. Embora no capítulo I – *Os CPVCs como Espaços de Mediações Pedagógicas: um Diagnóstico Estatístico* – os dados preliminares levantados pelo *survey* estejam mais articuladamente analisados, sintetizam-se aqui alguns traços marcantes sobre as dimensões pedagógicas nos CPVCs:

- 50,4% dos docentes voluntários dos CPVCs Parceiros da PUC são constituídos por graduandos ainda em processo de formação acadêmica, demandando, pois, um respaldo pedagógico mais consistente; 27% desses docentes voluntários têm entre 18 e 19 anos de idade; e mais da metade (56%) está atuando há menos de dois anos como docente, o que implica eventuais lacunas, seja na formação teórica, seja na experiência docente;
- a Coordenação Pedagógica, embora reconhecidamente presente em 68% dos cursinhos comunitários, em apenas 18% deles exerce efetiva atuação de respaldo ao pessoal docente;

¹A íntegra do questionário do *survey* consta do Anexo II, ao final do livro; a análise preliminar dos dados do *survey* consta do Capítulo 1.

- a institucionalização de reuniões de formação pedagógica parece ser bastante generalizada – 64% do universo – mas com dois aspectos muito limitativos: o reduzido número de reuniões (duas ao ano) e a duração de apenas duas horas de formação, em média.

Esse processo dialógico e em mutirão entre os CPVCs e o NEAd Raízes Comunitárias, em torno da 1ª Jornada Pedagógica e do *survey* sobre a caracterização pedagógica percebida nos CPVCs, busca agora materializar-se em dois eixos de ações: 1. o presente livro permitirá ampliar e aprofundar debates, estudos e propostas sobre os fundamentos teórico-práticos das implicações pedagógicas nos CPVCs. A curto prazo, isto gera uma agenda proativa em 2005, sobre cursos, formação em serviço, interfaces em iniciativas de formação científica, cultural e informática, além de um aprofundamento sobre as implicações geradas no âmbito dos CPVCs, pela adoção do ENEM como o sistema de avaliação associado ao ProUni; 2. no eixo de pesquisas mais sistemáticas sobre as características pedagógicas nos CPVCs, a par de se explorar mais sistematicamente o banco de dados do *survey* realizado, há a necessidade de se comparar amostras mais representativas dos principais movimentos (EDUCAFRO, PVNC e Independentes) e outras linhas de pesquisa associadas a teses e dissertações da Pós-Graduação em Educação.

Visão sintética sobre os capítulos

Após a introdução da obra, apresenta-se agora uma visão sintética dos capítulos do livro, com um breve comentário sobre cada texto, identificando-se os autores e as principais questões tratadas.

O capítulo 1 – *Os Cursos Pré-vestibulares Comunitários como espaços de mediações pedagógicas: um diagnóstico estatístico* – de autoria de José Carmelo Braz de Carvalho, propõe-se a oferecer uma panorâmica das questões pedagógicas presentes nos CPVCs, seus desafios e possibilidades atuais.

O capítulo II - *Didática, Formação Docente e Supervisão Pedagógica nos CPVCs* – tem início com Vera Maria Ferrão Candau, que em seu texto considera tais aspectos sob o ponto de vista acadêmico, a partir de pesquisa por ela coordenada. A seguir, Rosa Irene Vera Fernández aprofunda a discussão sobre a construção do conhecimento, refletindo sobre a contribuição de Vygotski para o desenvolvimento humano, e estabelecendo um paralelo entre idéias deste autor e sua experiência como professora na PUC-Rio, com alunos oriundos de CPVCs. Já Fábio Luiz da Silva Mendes enfoca a questão sob o ponto de vista da coordenação central da Rede EDUCAFRO, com uma análise baseada em Paulo Freire, descrevendo

um fenômeno educacional que entende como pedagogia intuitiva. Hércio Alvim Filho fecha o capítulo, apresentando o tema supervisão pedagógica, com base em sua vivência no Curso InVest, do Colégio Santo Inácio, no Rio de Janeiro.

No capítulo III – *Currículos e Práticas Pedagógicas nos CPVCS* – o texto de Eliana Yunes versa sobre a questão da linguagem e o processo de formação de leitores e escritores, nos CPVCS. A seguir, Maria Isabel Ramalho Ortigão e Mônica C. Freire Mandarino discorrem sobre o ensino da Matemática, salientando a contribuição desta ciência para desenvolver o sentimento de pertinência social, e sugerindo a desconstrução dos medos em relação à Matemática. Depois, José Abdalla Helayël-Neto aborda aspectos do ensino das Ciências Naturais, em especial da Física, assim como sua metodologia de trabalho no núcleo do PVNC-Petrópolis. Já Augusto César Pinheiro da Silva trata do ensino das Ciências Sociais, com base em sua vivência na mobilização dos CPVCS como força social e política em novas abordagens de inclusão. O capítulo é finalizado com a apresentação de três textos que retomam o tema analisado por Eliana Yunes, mas a partir de propostas ora sendo desenvolvidas sobre a formação de leitores-escritores em três pré-vestibulares comunitários: a) Cléa de Oliveira aborda os círculos de leitura nos CPVCS, considerando que, em todo o mundo, produzir bons leitores é um desafio para a escola; b) Maria Rita C. Jobim Silveira trata das potencialidades e dificuldades a ser analisadas pelo professor que trabalha a leitura em sala de aula, e de sua própria experiência no InVest; c) Maria das Graças Manoel de Oliveira narra aspectos de sua experiência como professora de Literatura em um núcleo da Rede Educafro. Ao longo do capítulo, são apresentados trechos dos debates sobre painéis da 1ª *Jornada Pedagógica com os Cursos Pré-vestibulares Parceiros da PUC-Rio*.

No capítulo IV – *Os Espaços de Construção da Cidadania nos CPVCS* – Jailson de Souza e Silva reflete sobre as ações políticas e pedagógicas em CPVCS e no CEASM, da favela da Maré. A seguir, Renato Emerson dos Santos aborda dilemas políticos e pedagógicos dos pré-vestibulares populares, enfatizando que eles são um dos mais importantes movimentos de tensionamento do sistema educacional brasileiro. Depois, Renato Ferreira dos Santos discorre sobre políticas de inclusão da população negra no Brasil, considerando seus aspectos históricos, educacionais e sociais, referindo-se também ao surgimento das ações afirmativas na luta pela igualdade dos negros.

No capítulo V – *Alternativas Complementares de Intervenções Pedagógicas nas Parcerias PUC-Rio/CPVCS* – Rosália Duarte discorre sobre as TICs nos CPVCS, e como é necessário que o professor as incorpore à sua vivência profissional. O texto de Danays González trata

do Programa de Integração Universidade, Escola e Sociedade–PIUES e suas atividades junto a escolas públicas, no aprendizado de Ciências. Rita Rezende V. P. Migliora e José Carmelo Braz de Carvalho apresentam um projeto sobre inclusão digital e aprendizagem de Informática, no qual se busca articular as potencialidades de TICs disponíveis na PUC, através de parcerias com os projetos EDU K Br, Espaço Universia e com o NEAd Raízes Comunitárias. O texto de Suely Avellar apresenta o Projeto Portinari e seus eventos, que objetivam divulgar amplamente a obra de Cândido Portinari, com ênfase em comunidades de baixa renda. Felícia Krumholtz fala sobre o projeto do Grupo Estação denominado Oficina Cine-Escola, programa educativo e de formação de platéias, que atende a comunidades de baixa renda, abrangendo, entre outras, a atividade *Domingo é Dia de Cinema*.

O capítulo VI – *Revisitando o Caminho Percorrido, com Vistas a uma Agenda Proativa* – tem início com um texto de José Carmelo Braz de Carvalho, no qual são delineados desafios institucionais, potencialidades e limitações inerentes aos espaços acadêmicos da PUC-Rio, com vistas a dinamizar ações pedagógicas junto aos CPVCs. A seguir, Hélcio Alvim Filho aborda questões surgidas da prática da Supervisão Pedagógica nos CPVCs, analisando dados de pesquisa e os papéis do pedagogo e do supervisor pedagógico nesses cursos. Renato Pontes Costa discorre, em seguida, sobre formação docente, o educador social e a questão do ensino nos CPVCs. Já Creso Franco e Alicia Bonamino contextualizam, em seu texto, a adoção do ENEM como instrumento de seleção ao Ensino Superior. O texto de Teresa C. Assaife e Vera Costa P. Bomfim analisa as implicações do ENEM com o ProUni e seus impactos sobre os CPVCs. José Carmelo finaliza o capítulo, referindo-se à construção, em mutirão, da agenda 2005, com uma abordagem dos subprojetos previstos, e ressaltando a via de mão dupla entre a PUC-Rio e os CPVCs parceiros.

A presente obra inclui ainda dois textos, sob a forma de anexos, que abordam o *survey* e a avaliação da 1ª Jornada. Assim, no Anexo I – *Avaliação da 1ª Jornada com os CPVCs Parceiros* – Lobélia Faceira e Anaíta Lopes abordam o planejamento e a elaboração da Jornada e discorrem sobre sua avaliação qualitativa e quantitativa. Já no Anexo II – *O survey sobre as Características Pedagógicas percebidas nos CPVCs* – José Carmelo Braz de Carvalho comenta o levantamento realizado a partir de questionário preenchido pelos participantes, no último dia da Jornada, e reproduz esse questionário.

Capítulo 1

Os cursos pré-vestibulares comunitários como espaços de mediações pedagógicas: um diagnóstico estatístico

José Carmelo Braz de Carvalho¹

Justificativa

A forma e o conteúdo do presente texto caracterizam-se pelo intento de mapear as dimensões teórico-práticas relacionadas ao subtítulo do livro: explicitar os espaços de mediações pedagógicas nos CPVCs – cursos pré-vestibulares comunitários. Esta opção decorre da circunstância de ser este um livro quase paradidático, voltado especialmente para dois universos de interlocutores: de um lado, os docentes e coordenadores dos CPVCs, em sua maioria graduandos ainda em processo de formação acadêmica; de outro lado, seus pares na universidade, em especial professores das Licenciaturas e de Pedagogia.

Optou-se, pois, por um mapeamento teórico-prático dos espaços de mediações nos CPVCs, até mesmo como recurso analítico, face à carência de uma literatura consolidada nesta área, à qual se remeteriam os estudiosos da questão. A fim de conferir maior nitidez à temática nuclear do livro procura-se, portanto, retratar um diagnóstico sobre como estão percebidas, nos CPVCs parceiros da PUC-Rio, as mediações pedagógicas relacionadas às questões de currículo, formação docente, ensino-aprendizagem, avaliação e supervisão.

Vale, contudo, a ressalva: nos CPVCs, a questão pedagógica, embora por si só não seja fator suficiente, é um fator indispensável. Esta constatação da relevância relativa dos processos pedagógicos nesses cursos foi realçada durante a 1ª Jornada Pedagógica da PUC-Rio, em 23 e 24 de outubro de 2004, quando os CPVCs completavam uma década de lutas. Daí a importância e a oportunidade desta obra, para consolidar e disseminar reflexões, debates e propostas suscitadas nesse evento.

Entretanto, a premissa de que os CPVCs constituem espaços de mediações pedagógicas requer duas qualificações preliminares:

- é imprescindível não se incorrer em reducionismo, ao se estudar o complexo universo social dos CPVCs sob o prisma de suas mediações pedagógicas;
- a caracterização pedagógica dos CPVCs, aqui desenvolvida, é elaborada a partir dos dados de um *survey* sobre as percepções de docentes e coordenadores participantes da 1ª Jornada Pedagógica com os CPVCs parceiros da PUC-Rio.

¹ PhD em Educação e Desenvolvimento; Coordenador do NEAd Raízes Comunitárias.

Com efeito, o risco reducionista de delimitar os CPVCs a meros espaços pedagógicos necessita ser superado, pela compreensão de que eles se constituem como um dos mais expressivos movimentos sociais urbanos, que vem ganhando crescente presença junto à sociedade política brasileira. Em 1988, a Campanha da Fraternidade suscita, entre as Pastorais Juvenis, iniciativas em prol da cidadania educacional entre a juventude negra, consolidadas a partir de 1993 na Baixada Fluminense, no âmbito das ações dos Frades Franciscanos nos PVNCs – pré-vestibulares para negros e carentes (Revista Proposta/FASE, 2001). Na Bahia, antes mesmo de 1994, havia a experiência de um pré-vestibular para negros, do Grupo Stive Biko, e nesse mesmo ano lá ocorreu o SENUM, um congresso de estudantes negros dissidentes da UNE. Já no contexto universitário da USP consolida-se, após 1996, o Núcleo da Consciência Negra (Andrade, 2002). Desde esses primórdios, os embriões dos CPVCs afirmam-se crescentemente como um movimento social de cidadania ativa, inclusão social e resgate de uma dívida que o Brasil tem, historicamente, com a sua população afro-descendente.

Enquanto movimentos sociais organizados em comunidades pobres, igrejas, ONGs e mesmo em escolas de classe média socialmente engajadas, os CPVCs apresentam a especificidade de sujeitos coletivos em busca de auto-sustentabilidade nos campos social, político, cultural e escolar. Integram, pois, um amplo movimento social muito bem retratado por Jailson de Souza e Silva (2003). Emblematicamente, este estudo de Silva, ao qual já nos referimos na introdução, é desenvolvido a partir de um quadro conceitual e metodológico associado à teoria de campo de Pierre Bourdieu, segundo a qual os condicionamentos e determinismos oriundos das diferentes esferas – economia, política, sociedade, contexto comunitário e configurações familiares, instituições escolares e *habitus* dos próprios atores sociais – constituem-se em forças de influência, gerando resultantes de êxito ou fracasso nas caminhadas de estudantes pobres – e aqui especificamente de pré-vestibulandos comunitários – rumo à universidade (Bourdieu, 2002).

No âmbito, pois, de um quadro conceitual e metodológico como o acima resumido, o risco de reducionismo, considerando-se apenas as mediações pedagógicas, deve ser entendido como um exercício heurístico para buscar delinear as especificidades das mediações pedagógicas nos CPVCs. Assim, é crucial reconhecer que, ao final de 2004, após uma década da institucionalização dos CPVCs, este movimento social vive, simultaneamente, uma expressiva vitória macropolítica – com a aprovação do Programa Universidade para Todos (ProUni) pelo Congresso Nacional – e um desafiante processo técnico-pedagógico, ao ser instituí-

do o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) no mecanismo de seleção vestibular. Neste início de 2005, com uma conquista política parcial representada pela cota de 112.000 vagas em universidades e instituições de Ensino Superior comunitárias, filantrópicas, confessionais e particulares, os CPVCs vêm escoar-se, por ociosidade, cerca de 12% das vagas geradas pela União, através de sua política de renúncia fiscal em relação aos encargos fiscais das IES privadas.

Pedagogicamente considerada, a opção política do MEC em implementar o ProUni através do recurso técnico-pedagógico de avaliação, via ENEM – no processo seletivo vestibular de acesso ao Ensino Superior – apresenta uma crucial decisão político-educacional da União. Tal decisão tem impacto direto sobre todos os processos pedagógicos envolvidos nos CPVCs: organização curricular, processos ensino-aprendizagem, formação de quadros docentes, processos de avaliação e de supervisão pedagógica.

Essa consideração preliminar sobre o primeiro tópico da contextualização parece justificar a premissa de que uma análise mais detalhada das mediações pedagógicas a serem estudadas nos CPVCs não implica um reducionismo, mas constitui-se um recurso heurístico para projetar mais luz sobre os processos e mecanismos de mediações pedagógicas.

Os diversos atores sociais, interagindo nos CPVCs, poderão eventualmente potencializar tais processos e mecanismos em suas lutas pela inclusão social, via acesso ao Ensino Superior. Isto remete, portanto, ao segundo tópico desta contextualização: como dois grupos, dentre os principais atores nos CPVCs – docentes e coordenadores – percebem essas dimensões pedagógicas, enquanto processos de mediações técnicas e políticas?

É oportuno ressaltar aqui uma questão do senso comum, expressa ao longo de toda a 1ª Jornada Pedagógica com os CPVCs parceiros da PUC-Rio: a carência de estudos pedagógicos sobre os cursinhos comunitários. Na pesquisa *Educação Intercultural e Cotidiano Escolar: Construindo Caminhos*, Candau (2001) identificou diversas lacunas nos processos pedagógicos propriamente ditos, desenvolvidos nos CPVCs pesquisados, seja quanto à coordenação dos núcleos (p. 175; 227-229), seja quanto aos conteúdos curriculares e às dinâmicas de sala de aula (p. 186). Assim, em razão da carência de estudos articulados sobre os processos pedagógicos desenvolvidos nos CPVCs, o NEAd Raízes Comunitárias propôs-se a realizar uma pesquisa institucional ao longo do biênio 2005/2006. Como passo preliminar, gerou-se um questionário de *survey*, a ser aplicado por ocasião da 1ª Jornada Pedagógica. Consta do Anexo II o modelo desse questionário, que foi aplicado a um universo de 300 participantes da referida jornada. Apesar de haver sido concebido em prazo limitado, sem

a longa maturação necessária à validação de conteúdo e forma de um questionário, o levantamento realizado justifica-se como uma exigência epistemológica bem simples: como estudar os CPVCs em suas características pedagógicas, quando a massa crítica de conhecimentos sobre a temática é praticamente inexistente? Como mapear conceitos, construtos, variáveis e indicadores sobre os processos pedagógicos – currículo; ensino-aprendizagem; formação docente; avaliação e supervisão – ora sendo desenvolvidos nos CPVCs parceiros da PUC-Rio?

Na inviabilidade, pois, de reportar-se a um “estado da arte” consolidado, desenvolveu-se, através de um *survey*, a primeira etapa da pesquisa, a ser ainda sazoadada em um estudo de campo exploratório (*exploratory field study*), como concebido por Fred Kerlinger (1984).

Os CPVCs como espaços de mediações pedagógicas: um retrato estatístico

Cabe retomar aqui a observação de Brandão (2003, p. 101): “...tudo leva a crer que uma objetivação quantificável permite traçar objetivos claros e operativos. ...um bom questionário pode ser *bolado*, criado, testado, aplicado, quantificado, ordenado e analisado em volta da mesa, entre algumas ou mesmo várias pessoas.” Com efeito, deve ser elucidativo fazer refletir, como em um espelho, as percepções dos dirigentes e coordenadores pedagógicos dos CPVC, retratando assim, através de suas respostas, as dimensões empíricas sobre as questões pedagógicas vivenciadas em suas participações individuais e coletivas, no âmbito de um sujeito coletivo. Este sujeito é constituído por cada CPVC em seu contexto comunitário, e em interações macrosociais e políticas (políticas do MEC, cotas, bolsas, emprego, geração de renda, etc.); mesoinsstitucionais, com instituições parceiras (EDUCAFRO, PVNC, ONGs mantenedoras, etc.); e microsociais, no contexto dos cursinhos, em suas identidades próprias.

Assim, as informações contidas nos 134 questionários devolvidos durante a jornada na PUC-Rio retratam olhares individuais sobre as dimensões pedagógicas vivenciadas no âmbito dos CPVCs². O intento descritivo deste retrato estatístico é apontar para fenômenos observáveis, com base na recorrência das respostas aos questionários. De forma sumária, procurou-se desenvolver esses retratos estatísticos, a partir de dois recursos de análise:

² Uma nota técnica sobre a questão desta amostra aleatória da 1ª Jornada Pedagógica, e a continuidade da pesquisa de *exploratory field study*, em bases amostrais mais representativas da EDUCAFRO, do PVNC e Independentes são apresentadas no Anexo II, ao final da obra.

- a) com base nas médias estatísticas obtidas em cada dimensão pedagógica – currículo; processos de ensino-aprendizagem; formação docente; supervisão pedagógica – busca-se ressaltar as tendências centrais, observadas como expressão da maioria dos participantes dos CPVCs, em relação a cada aspecto pedagógico;
- b) com base em algumas variáveis de controle – área de formação acadêmica, tempo de experiência nos cursinhos, nível de escolaridade, idade e gênero – busca-se perceber como suas médias ou tendências centrais parecem variar em decorrência de padrões de vivência profissional, escolar, etc. dos dirigentes e docentes dos CPVCs.

Trata-se, pois, de traços empíricos delineando fenômenos percebidos pelos respondentes em relação às características pedagógicas experimentadas em seus CPVCs, a partir de critérios diversificados de formação escolar, faixa etária, etc.

Os processos ensino-aprendizagem nos CPVCs: um retrato estatístico

As características estruturantes dos CPVCs – espaços de exercício de cidadania ativa; ambientes escolares não-formais, que também objetivam o êxito no ingresso em universidade; locais comunitários de reforço à escolaridade secundária não ensejada em escolas públicas nas áreas de pobreza – condicionam opções pedagógicas bastante diversificadas por metodologias de ensino-aprendizagem e por recursos didáticos. Isto ocorre em razão da complexidade socioeducativa inerente aos próprios CPVCs.

A par disto, seus quadros docentes são constituídos majoritariamente por graduandos ainda em processo de formação, muitas vezes sem uma preparação pedagógica mais sistematizada nas licenciaturas, cujas experiências podem tender a opções mimetizadas por suas experiências pessoais de sucesso ou fracasso no estudo e aprendizado de determinados conteúdos curriculares, referenciados a seus mestres mais bem sucedidos, etc.

Talvez pela natureza social dos CPVCs observa-se, entre seus professores e dirigentes, forte tendência a se reportarem ao eminente educador Paulo Freire, às correntes pedagógicas sociocríticas sobre os conteúdos escolares e às propostas pedagógicas associadas ao multiculturalismo e à diversidade. Porém, em contraponto às abordagens pedagógicas críticas, está o realismo dos conteúdos curriculares exigidos e escrutinizados nas provas seletivas das universidades mais competitivas. A representante da população afro-descendente no Conselho Nacional de Educação, profes-

sora Petronilha B. Gonçalves e Silva, reflete sobre essas ambivalências inerentes aos CPVCs:

(...) a competitividade, acirrada pelo crescente número de concluintes do ensino médio (...) tornou quase obrigatória a passagem por um cursinho, com a finalidade de receberem informações e também apoio afetivo, no sentido de garantir autoconfiança para enfrentar a arena dos exames vestibulares. Provas estas em que devem mostrar competências necessárias para ultrapassar o vestibulo (daí os vestibulares) dos estabelecimentos de ensino superior e, assim, ingressar em um novo universo de estudos e conhecimentos. (In: Andrade, 2002, p. 11).

Tínhamos como objetivo perceber a diversidade de correntes pedagógicas sobre os processos ensino-aprendizagem, e em especial mapear as múltiplas correntes didático-metodológicas, predominantes nos espaços dos CPVCs. Então, face à inexistência de literatura específica sobre o tema e à conveniência de subsidiar uma base de informações a docentes e coordenadores de CPVCs, buscamos uma criativa sistematização das principais escolas e correntes pedagógicas, a partir da obra de Misukami (1991) – *Métodos e Técnicas de Ensino-Aprendizagem* – graças ao recurso do quadro sinóptico desenvolvido pelas professoras Maria Therezinha C. Machado e Maria Amélia Carvalho, adiante transcrito.

Valemo-nos desta articulada síntese para delinear dimensões analíticas, constructos e variáveis sobre ensino-aprendizagem, no questionário de *survey* sobre as características pedagógicas dos CPVCs. No intuito, pois, de retratar as percepções experiencialmente desenvolvidas pelos representantes dos CPVCs participantes do *survey*, um bloco de questões foi incluído no questionário aplicado, identificando algumas características dos entrevistados: seus perfis de escolaridade, áreas de formação científica, tempo de engajamento nos cursinhos, gênero e idade.

É oportuno ressaltar aqui a relativa heterogeneidade de formação acadêmica, existente na equipe docente de cada CPVC, geralmente constituída por 12 a 15 docentes. Ela atende, de um lado, à rede curricular tradicional do Ensino Médio, e de outro às especificidades das áreas dos exames pré-vestibulares. São docentes voluntários, majoritariamente graduandos ainda em processo de formação em cursos de licenciatura e bacharelado, com variadas faixas etárias e diversos períodos de engajamento nos CPVCs, e que comungam um compromisso social e comunitário.

Influências Pedagógicas e Abordagens de Ensino³

		LIBERAL PROGRESSISTA				
TENDÊNCIA	ABORDAGEM	TRADICIONAL	RENOVADA PROGRESSISTA/ COGNITIVISTA	RENOVADA NÃO-DIRETIVA/ HUMANISTA	TECNICISTA/ COMPORTAMENTALISTA	PROGRESSISTA
Homem		<ul style="list-style-type: none"> é um receptor passivo de informações, dotado de inteligência; 	<ul style="list-style-type: none"> é um ser pensante, capaz de alcançar sua autonomia intelectual e moral; é uma construção contínua e ativa do indivíduo; seu desenvolvimento é feito por estágios, e na passagem de um estágio para outro são formadas novas estruturas cognitivas; 	<ul style="list-style-type: none"> é uma pessoa situada no mundo, em processo contínuo de descoberta do próprio eu; sua transmissão é secundária; a ênfase é posta nos processos de desenvolvimento pessoal e interpessoal do aluno; 	<ul style="list-style-type: none"> é um indivíduo que supera a concorrência em seu setor e atinge o sucesso; é uma consequência das forças existentes no meio; é visto como informações, estabelecidas em seqüência, por especialista; é uma cópia do que existe no mundo externo; 	<ul style="list-style-type: none"> é um ser concreto, inserido em um contexto histórico, socioeconômico, cultural e político;
Conhecimentos (Conteúdos)		<ul style="list-style-type: none"> refere-se “a saber e a valores” acumulados pelas gerações; 				<ul style="list-style-type: none"> refere-se a conteúdos culturais universais, ligados à realidade do aluno;
Ensino-Aprendizagem		<ul style="list-style-type: none"> aprender é acumular informações; o ensino é centrado no professor (domo do saber); a aprendizagem é receptiva e mecânica; é garantida pela repetição e recapitulação; 	<ul style="list-style-type: none"> o ensino é centrado na interação do indivíduo com o meio; aprender é uma atividade de inventar e descobrir; o produto não é importante, e sim o como o aluno aprende; 	<ul style="list-style-type: none"> o ensino é centrado no aluno, com ênfase em sua vida intelectual e emocional; o aluno é responsável pela própria aprendizagem; o clima é de liberdade; 	<ul style="list-style-type: none"> aprender é modificar seu comportamento; o ensino é centrado na programação; o ensino é individualizado; 	<ul style="list-style-type: none"> a aprendizagem é o resultado de trocas que se estabelecem na interação entre o meio (natural, cultural, social) e o aluno; o aluno se reconhece nos conteúdos sociais apresentados pelo professor;

³ Elaborado pelas profas. M^a Therezinha C. Machado e M^a Amélia de Carvalho, sobre o livro *Ensino: as abordagens do processo*, de M^a das Graças N. Misukami (1986).

Professor Aluno	<ul style="list-style-type: none"> ❖ predomínio da autoridade do professor; relação vertical; ❖ o aluno é um ser passivo, ou ouvinte; 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ o professor cria situações de desafio para o aluno; ❖ o aluno é um ser ativo e pesquisador; ❖ a relação é horizontal; 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ o professor é um especialista em relações humanas; ❖ é um “facilitador” da aprendizagem; ❖ o aluno deve “aprender a aprender”; ❖ a relação é horizontal; 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ a relação é apenas técnica; ❖ o professor administra as condições de transmissão da matéria; ❖ o aluno aprende, e fixa as informações; 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ o professor é o mediador, possibilitando condições em que ele e alunos realizam trocas; ❖ o professor deve caminhar com o aluno, em atitude de diálogo;
Metodologia	<ul style="list-style-type: none"> ❖ exposição verbal da matéria e/ou demonstração; ❖ ênfase nos exercícios e na memorização; 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ utilização de pesquisas, de investigação; ❖ ênfase na atividade do aluno e no trabalho de grupo; ❖ respeito ao desenvolvimento do aluno; 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ o professor desenvolve um estilo próprio, para facilitar a aprendizagem; ❖ ênfase nos processos de melhor relacionamento interpessoal; 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ emprego de objetivos operacionais, de análise de tarefas, de “reforços” para consolidar hábitos; ❖ uso de tecnologia educacional; 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ a aula começa pela constatação da prática real, seguida “da consciência dessa prática” referida aos termos do conteúdo proposto pelo professor;
Avaliação	<ul style="list-style-type: none"> ❖ o aluno reproduz os conteúdos dados – ênfase na quantidade; ❖ valorização de provas escritas, exames orais, e classificação; 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ avalia-se o aluno através de produções livres, com expressões próprias; 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ na avaliação, privilegia-se a auto-avaliação; 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ espera-se que o aluno progrida em passos mínimos; ❖ a avaliação acompanha a aprendizagem; 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ o uso de notas torna-se uma barreira para este processo; ❖ ênfase na auto-avaliação mútua e permanente;
Escola	<ul style="list-style-type: none"> ❖ é o local de apropriação do conhecimento, responsável pela preparação intelectual e moral do aluno, para que assumam um papel na sociedade. 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ cabe suprir experiências que permitam ao aluno educar-se, em um processo ativo de construção e reconstrução do objeto. 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ cabe oferecer condições de crescimento pessoal ao aluno, priorizando-se o seu desenvolvimento psicológico, com menor ênfase nos aspectos pedagógicos. 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ cabe manter, conservar e em parte modificar os padrões de comportamento aceitos como úteis e desejáveis pela sociedade. 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ cabe difundir conteúdos vivos, indissociáveis das realidades sociais; ❖ prepara o aluno para o mundo e suas contradições, possibilitando-lhe participação ativa na democratização da sociedade.

As tabelas 1 e 2, adiante, parecem retratar bem essa ampla heterogeneidade, não só na composição das equipes docentes, como também na diversidade de abordagens e ênfases teórico-práticas sobre ensino-aprendizagem, percebidas nos CPVCs. Na média geral, há duas abordagens metodológicas: o ensino contextualizado na comunidade e em cidadania, e o ensino com ênfase em relações de desenvolvimento interpessoal, que alcançam um reconhecimento de relevância nos CPVCs, em torno de 66%. Reforça-se, assim, a atitude de senso comum, percebida entre dirigentes e docentes dos CPVCs, de enfatizar sua identidade sociocultural, o empoderamento e a cidadania.

A contrapartida dessa atitude mostra-se na rejeição majoritária quanto a um processo de ensino-aprendizagem baseado na competitividade, com apenas 29,1% dos respondentes reconhecendo sua relevância. Já a concepção didática mais conservadora – o ensino calcado na figura do docente – na opinião de metade dos pesquisados está presente nos cursinhos.

Quando o retrato estatístico é considerado sob as perspectivas dos diversos grupos integrantes da amostra, as características predominantes são: a) os informantes mais jovens tendem a reproduzir as tendências gerais do universo; b) os docentes ainda em processo de formação acadêmica no Ensino Superior mostram uma visão bastante diversificada sobre a prevalência dos diversos métodos de ensino; c) os formados em Ciências Sociais conferem, emblematicamente, a relevância zero a métodos de ensino voltados à competitividade, no âmbito de seus grupos sociais; d) já os respondentes com maior tempo de envolvimento e militância nos CPVCs demonstram uma postura favorável e sólida (75% dos casos) em relação à abordagem de um ensino contextualizado sobre a realidade social e comunitária.

Tabela 1 - Níveis de Percepções sobre Diferentes Abordagens de Ensino-Aprendizagem nos CPVCs, segundo Características dos Participantes da 1ª Jornada Pedagógicas

Ênfases metodológicas percebidas no ensino	Níveis Percentuais Médios	Grupo etário mais jovem (16 a 18 anos)	Pessoas com Curso Superior Incompleto	Formados em Ciências Sociais	Docentes mais experientes nos CPVCs
Ênfase centrada no docente	50,0%	56,5%	54,0%	38,5%	50,0%
Ensino construtivista e ativo	56,3%	47,8%	64,1%	41,7%	25,0%
Ênfase no desenvolvimento interpessoal	65,9%	73,9%	64,5%	61,5%	0 %
Ênfase em competitividade e êxito no exame	29,1%	39,1%	34,9%	0 %	0 %
Ensino contextualizado e cidadania	65,4%	60,9%	70,3%	53,8%	25,0%

A tabela 2 – abordagens metodológico-didáticas no processo ensino-aprendizagem, preferidas pelos entrevistados – tem a peculiaridade de haver sido recriada a partir de questões abertas, respondidas em formulários complementares ao questionário do *survey*. Retrata, pois, os níveis de preferência atribuídos a três correntes didático-metodológicas melhor caracterizáveis, além de uma quarta vertente reunindo opções mais difusas:

- a) expressivamente, a metade dos docentes e coordenadores dos CPVCs (50%) opta por um processo de ensino centrado na realidade social dos pré-vestibulandos comunitários; observa-se ainda uma relativa homogeneidade nos padrões de respostas dadas pelos diversos grupos de controle;
- b) a opção por uma metodologia de ensino voltada para os exames vestibulares sequer alcança o endosso de 1/10 dos pesquisados (8%), embora entre os docentes mais veteranos chegue a $\frac{1}{4}$ (25% daquele segmento);
- c) já a preferência por uma metodologia de ensino, centrada no projeto político-pedagógico do próprio CPVC, embora duplique a frequência em relação à alternativa *b* acima, mostra-se igualmente baixa (17,3%). Tal nível inferior de escolha parece contudo intrigante: estaria expressando apenas um padrão complementar de respostas, sendo pois aditivas às opções metodológicas do *item a*, ou manifestaria o não-reconhecimento de ser o projeto político-pedagógico a matriz articuladora dos processos de ensino-aprendizagem nos CPVCs?

Tabela 2 - Abordagens Metodológicas de Ensino-Aprendizagem preferidas pelos Entrevistados

Abordagens Preferidas	Média geral em %	Grupo mais jovem	Com curso superior incompleto	Formados em Ciências Sociais	Docentes mais experientes
Ensino centrado na realidade social do discente	50,7%	53,3%	47,5%	42,9%	50,0%
Ensino ajustado aos exames vestibulares	08,0%	13,3%	10,0%	14,3%	25,0%
Ensino segundo proposta pedagógica do CPVC	17,3%	20,0%	20,0%	14,3%	0 %
Outras ênfases metodológicas	24,0%	13,4%	22,5%	28,5%	25,0%

Mediações curriculares no âmbito dos CPVCs: um retrato estatístico

Segundo Moreira e Garcia (2004), há três décadas a Sociologia do Currículo provoca profundas divisões teórico-práticas, no Brasil. Especificamente em relação ao Ensino Médio – com reflexo direto sobre os CPVCs – a questão curricular se polariza a partir de julho de 1997, com os Parâmetros Curriculares Nacionais emanados do MEC, e de julho de 1998, com a Resolução nº 03 do CNE sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais. De um lado, com base nos PCNEM e nas CNEM, enfatizam-se: a) o Ensino Médio vinculado ao trabalho e à prática social; b) competências cognitivas para conhecimento dos fundamentos científicos e tecnológicos, mais do que conteúdos curriculares; c) língua e demais linguagens, como recursos para construir significados (Mello, 2004, pp. 197-204).

Em contrapartida, especialmente nas faculdades de Educação, o predomínio de uma abordagem sociocrítica do currículo escolar ressaltará: a) a submissão dos PCNEM à lógica do mercado; b) o discurso híbrido dos DCNEM sobre competências cognitivas; c) a técnica gerencial de controle, implicada na articulação de habilidades às competências; d) a necessidade de se redefinir as competências a partir da realidade dos alunos e de sua escola (ver nova proposta de PCNEM, apresentada pelo MEC em um texto de 390 páginas, em novembro de 2004: www.mec.gov.br/seb/pdf/01 (apresentação em pdf).

Dada a especificidade dos CPVCs, o questionário do *survey* explorou duas dimensões: a) que ênfases de currículo são percebidas pelos pesquisados? b) qual a abordagem curricular preferida?

Em relação às abordagens percebidas, foram considerados quatro fatores, tidos como os mais recorrentes na seleção de conteúdos curriculares pelos CPVCs: gabaritos de exames vestibulares anteriores; conteúdos importantes do Ensino Médio em si; conteúdos curriculares emanados da proposta político-pedagógica do próprio CPVC; seleção curricular feita individualmente pelos próprios docentes. A tabela 3, a seguir, retrata as percepções dos pesquisados.

Tabela 3: Percepções sobre os Níveis de Influência de 4 Abordagens Curriculares nos CPVCs

Ênfases quanto à seleção dos conteúdos curriculares em CPVCs	% médio geral	Pessoas c/ Curso Superior Completo	Formados em Ciências Sociais	Membros mais experientes
Forte influência dos gabaritos de exames vestibulares anteriores	78,5%	80,0%	69,2%	50,0%
Forte influência da seleção feita pelos próprios docentes, individualmente	86,2%	83,3%	61,5%	75,0%
Forte influência de base curricular adequada ao ensino médio	80,0%	57,9%	61,5%	71,4%
Forte influência do Projeto Político-Pedagógico do próprio CPVC	77,5%	65,0%	61,5%	85,7%

A hipótese *ad hoc* levantada sugere a ocorrência de múltiplos fatores condicionantes, quais sejam: a heterogeneidade das equipes docentes engajadas nos cursinhos comunitários; supervisão pedagógica bastante fluida, potencializando ênfases mais individualizadas, de acordo com os campos científicos das disciplinas; as próprias experiências e estratégias de aprendizagem vivenciadas pessoalmente pelos docentes; a carência de projetos de formação prévia das equipes docentes e em serviço; as barreiras objetivas para uma maior integração docente em reuniões pedagógicas. Tais fatores limitativos estão retratados ao longo da análise dos dados pesquisados.

A ocorrência de tais fatores pode explicar a razão pela qual quatro abordagens curriculares, em princípio contrastantes entre si, são percebidas como concomitantes ou simultaneamente presentes, em elevadas taxas percentuais, variando entre 76% (ênfase curricular associada à proposta pedagógica do cursinho pré-vestibular) e 86% (currículos elaborados mais individualmente, a partir dos próprios docentes). Talvez o dado mais surpreendente seja o fato de os gabaritos de exames supletivos anteriores não se terem mostrado influentes sobre a seleção curricular – o

que, em princípio, seria bastante provável, pela prática recorrente dos exames simulados, ou “simuladões”.

Nesse cenário bastante heterogêneo, as variáveis de controle (os diferentes perfis de escolaridade; formação científica; tempo de engajamento docente) não se comportam de maneira consistente, porquanto: a) a ênfase sobre o currículo de Ensino Médio desejável mostra-se a mais diluída; b) os docentes mais experientes tendem a subestimar a presença de uma ênfase curricular em exames vestibulares anteriores; c) os formados em Ciências Sociais apresentam valores mais homogêneos em suas respostas.

A tabela 4, recodificada a partir de respostas discursivas a itens abertos do questionário, retrata os níveis das preferências atribuídas a quatro correntes de seleção curricular, supondo-se como fator discriminante a área científica de formação dos pesquisados. Assim: a) os de Ciências Biomédicas dividem-se igualmente entre a ênfase em atender a requisitos dos exames vestibulares e o reforço à interdisciplinaridade; b) os entrevistados da área de Ciências Humanas têm as distribuições mais homogêneas; c) os de Ciências Sociais dividem-se entre a ênfase nas provas vestibulares e o trabalho interdisciplinar; d) os pesquisados da área de Ciências Exatas e Tecnológicas não privilegiam qualquer das quatro alternativas curriculares.

Tabela 4: Que ênfases os entrevistados dariam à escolha dos conteúdos curriculares nos CPVCs, segundo suas áreas de formação acadêmica?

Áreas de formação	Ênfase em Conteúdos Exames Vestibulares	Ênfase em Cidadania e Trabalho	Ênfase em Conhecimento Prévio do Aluno	Ênfase em Interdisciplinaridade	Outras ênfases curriculares
Ciências Humanas	13,6%	25,0%	11,4%	31,8	18,2%
Ciências Sociais	42,9%	14,3%	0 %	42,9%	25,0%
Ciências Exatas & Tecnológicas	6,3%	18,8%	6,3%	25,0%	43,8%
Ciências Biomédicas	50,0%	0 %	0 %	50%	0 %

Fica assim retratado um cenário bastante heterogêneo, seja quanto às percepções sobre as ênfases concorrentes ora predominantes nos CPVCs, seja em relação às abordagens curriculares desejáveis. Tal retrato estatístico parece refletir as características apontadas no parágrafo inicial do tópico *abordagens curriculares*: uma heterogeneidade explicável, talvez, pela carência de maior articulação pedagógica interna nos CPVCs, gerada por lacunas nos processos de formação da equipe docente, em seu acompanhamento técnico-pedagógico.

Processos de formação docente nos CPVCs: um retrato estatístico

Mesmo sucinto, um diagnóstico estatístico retrata condições desafiantes para uma adequada política de preparação dos quadros de professores, nos CPVCs parceiros da PUC-Rio. Se, na rede de ensino regular, supõe-se que os quadros docentes já tenham sido qualificados previamente, através dos cursos de licenciatura, e mesmo assim as unidades escolares devem desenvolver projetos de formação continuada em serviço – a fim de assegurar um trabalho coletivo articulado em torno de um projeto pedagógico comum – nos CPVCs tais requisitos envolvem particularidades mais desafiantes. Nestes, as equipes docentes apresentam a extraordinária potencialidade do compromisso cívico por uma causa coletiva comunitária, mas em contrapartida são docentes geralmente leigos, com reduzida disponibilidade de tempo, sem os recursos técnicos adequados de material didático e sem uma infra-estrutura em termos de recursos físicos. Neste contexto mais restrito, a formação docente das equipes de professores – seja a prévia, seja a continuada, em serviço – é um espaço potencial de mediações técnico-pedagógicas à disposição dos CPVCs.

Entretanto, no âmbito do *survey* aplicado aos participantes das jornadas na PUC-Rio, apenas 1/5 (ou quase 20%) dos cursinhos comunitários desenvolvia um processo articulado de formação de seus quadros docentes. Assim sendo, 80,3% dos CPVCs não eram percebidos como atuantes na qualificação prévia ou continuada de suas equipes docentes. Tal retrato estatístico reforça que se deve fazer um investimento mais consistente no âmbito dessas mediações pedagógicas, não apenas por parte de cada cursinho comunitário, como também de suas parcerias interinstitucionais com universidades e licenciaturas.

No reduzido segmento de 1/5 (19,7%) de CPVCs com processos de formação docente, como é percebida pelos pesquisados a adequação dessa formação, no tocante ao projeto político-pedagógico dos cursinhos comunitários?

Tabela 5: Adequação da formação docente ao Projeto Político-pedagógico dos CPVCs

Níveis de adequação da formação do pessoal docente ao projeto político-pedagógico dos CPVCs			
Muito articulada 18,4%	Regular articulação 25,6%	Pouco articulada 17,6%	Não observável 38,4%

Apesar do reduzido segmento acima citado, menos da metade desse grupo (44%) é percebida desenvolvendo uma formação adequada a seu projeto político-pedagógico. Esta dimensão empírica aponta para um uso indevido do principal recurso técnico-pedagógico acessível aos CPVCs,

no tocante ao enriquecimento de seus recursos humanos docentes, inegavelmente o mais valioso recurso disponibilizado voluntariamente por seus colaboradores.

Essa lacuna, percebida na institucionalização da formação das equipes docentes pelos CPVCs, pode eventualmente estar associada a uma controvérsia pedagógica, que desde 1983 é recorrente entre educadores brasileiros: a tese de doutorado de Guiomar Namó de Mello (1982), que destaca a relevância da competência profissional ou técnica no magistério paulistano, a par de seu compromisso político por condições adequadas de escolaridade nas camadas populares; as críticas de Paulo Nozella aos pressupostos de competências técnico-pedagógicas no processo ensino-aprendizagem dos saberes escolares ressaltando, em contrapartida, a relevância de conteúdos sociocríticos na escola popular; e a síntese proposta por Dermeval Saviani (1983, pp. 111-143). Ao longo das duas últimas décadas, esta controvérsia prossegue, e mais recentemente ganha novos contornos, como a dicotomização entre “educação de qualidade cognitivista” (como a atribuída aos PCNEM do MEC em 1997, às DCNEM do CNE em 1998, e às matrizes de avaliação do SAEB e ENEM) versus a “qualidade social da educação”, com destaque em projetos político-pedagógicos em prol de uma cidadania ativa, consciência crítica, *convivialidade* e valorização da diversidade cultural.

No *survey* foi formulada aos pesquisados uma questão aberta sobre a controvérsia, já clássica no Brasil, entre *competência técnica* e *compromisso político*, solicitando-se que a associassem ao contexto dos CPVCs. A tabela 5 retrata as percepções preponderantes entre docentes e coordenadores dos cursinhos pré-vestibulares.

Tabela 6: Percepções sobre a controvérsia competência técnica x compromisso político

Percepções expressas sobre a controvérsia	Valores em %
Reconhecem a importância da questão, e a justificam	19,3%
Reconhecem a importância da questão, sem dar fundamentação	36,8%
Reforçam a idéia de que os CPVCs têm compromisso político	21,1%
Atribuem a ocorrência da controvérsia a uma debilidade técnica dos CPVCs	7,0%
Não atribuem relevância à controvérsia	7,0%
Apontam faltar compromisso político aos CPVCs	8,8%

(Obs: recodificação elaborada a partir de respostas a itens abertos do questionário)

Na tabela acima, pode-se observar que:

- Quase 1/5 dos pesquisados (19,3%) reconhece a relevância da controvérsia, apresentando justificativas a suas respostas;

- Mais de 1/3 (36,8%) reconhece a relevância da questão, sem contudo expressar bem seu significado pedagógico;
- Enquanto 21,1% ressaltam a ocorrência de compromisso político nos CPVCs, uma proporção menor (7%) atribui a ocorrência da controvérsia à debilidade técnica apontada nos cursinhos comunitários; e outros 7% não conferem relevância a essa polêmica.

Como foi ressaltado ao longo desses comentários, os CPVCs são movimentos socioeducativos bem mais amplos e profundos do que poderiam demandar suas exigências especificamente técnico-pedagógicas. Contudo, na perspectiva de assegurar o direito público subjetivo à educação básica (portanto direito inalienável do cidadão e dever do Estado), os CPVCs respondem também ao desafio propedêutico de acesso a um Ensino Superior de qualidade, e permanência nele, principalmente no contexto do ProUni, que elege como instrumento de seleção vestibular o ENEM.

Características da coordenação pedagógica nos CPVCs: um retrato estatístico

Considerados por diversas correntes como subproduto de políticas neoliberais, que levam o Estado a desobrigar-se da educação popular, responsabilizando comunidades, famílias e o terceiro setor a prover o ensino às camadas pobres, os CPVCs – contraditoriamente às características abordadas no item anterior – devem ser vistos também sob a ótica da gestão escolar, como analisa Libâneo (2003, pp. 294-295):

Os atuais estudos sobre o sistema escolar e sobre as políticas educacionais têm-se centrado na escola (...) como espaço de realização de metas (...) por esta razão, as propostas curriculares, leis e resoluções referem-se atualmente a práticas organizacionais, como autonomia, descentralização, projeto pedagógico-curricular, gestão centrada na escola e avaliação institucional.

Dada a premissa de que a coordenação pedagógica seja um recurso e um espaço das mediações pedagógicas disponíveis para os CPVCs, o retrato estatístico, que emerge do *survey* realizado, revela características desafiadoras, quais sejam:

- a coordenação pedagógica é reconhecida como atuante em 58% dos CPVCs, inexistindo, pois, em 42% dos casos;
- em relação ao segmento majoritário de 58% dos CPVCs com coordenação pedagógica, três dimensões do exercício da coordenação são retratados:

- em menos de 1/5 dos CPVCs (19%), o acompanhamento feito pela coordenação pedagógica envolve retorno e repasse de informações e de apoio técnico a seus quadros docentes;
- em 44,5% dos casos, ocorre um acompanhamento pela coordenação pedagógica sem, entretanto, haver repasse de dados ou oferta de apoio aos docentes;
- em 36,5% dos CPVCs, a coordenação pedagógica não envolve acompanhamento às práticas docentes.

Na perspectiva, pois, de se entender os recursos e processos pedagógicos nos CPVCs como espaços de mediações para assegurar maior eficácia, eficiência e efetividade às ações desses movimentos sociais e comunitários, parece que se caracteriza um amplo potencial não devidamente explorado, no âmbito das funções da coordenação pedagógica nos CPVCs.

Um indicador complementar sobre processos de gestão e capacidade gerencial dos CPVCs pode ser explorado a partir dos resultados estatísticos sobre a frequência de reuniões pedagógicas, em um movimento social que envolve especialmente membros voluntários e, no caso dos CPVCs que funcionam aos sábados e domingos, um imenso espírito de interesse coletivo. A tabela 7 indica a predominância de 4 a 5 reuniões por ano – em 36,9% dos CPVCs; até 3 reuniões anuais ocorrem em 36,9% dos casos. Portanto, em apenas 27,1% dos CPVCs ocorrem seis ou mais reuniões anuais, o que equivale a uma reunião bimestral em cerca de ¼ dos cursinhos comunitários.

Tabela 7: Distribuição percentual do número de reuniões anuais realizadas pelos CPVCs

1 reunião	2 a 3 reuniões	4 a 5 reuniões	6 a 8 reuniões	9 ou + reuniões
14,0%	22,9%	36,9%	16,7%	10,4%

O *survey* desenvolvido dispõe apenas de dados relativos à duração média da formação prévia dos docentes colaboradores dos CPVCs: em 61% dos casos, essa formação dura apenas duas horas, alcançando o máximo de oito horas – portanto uma jornada integral de formação prévia em apenas 10% dos casos.

Em resposta ao item em aberto do questionário – *como tornar a coordenação pedagógica dos CPVCs mais eficaz* – é possível condensar as alternativas propostas em três tendências, que são:

- ampliar, nos CPVCs, o desenvolvimento de procedimentos técnico-pedagógicos – 46,8% das propostas;
- consolidar procedimentos técnico-administrativos – 23,4% das propostas;

- oficializar uma unidade de coordenação pedagógica nos CPVCs – 29,8% das propostas.

Finalmente, pode ser explorada uma quarta característica associável à coordenação pedagógica nos CPVCs, que diz respeito aos processos de avaliação adotados e, no caso deste *survey*, está delimitada à avaliação da aprendizagem discente.

Com efeito, está ausente do questionário a dimensão da avaliação relativa aos processos de ensino pela equipe docente como, por exemplo, realização de encontros periódicos, conselhos de classe, avaliação pelos alunos, etc. Uma outra lacuna, gerada por uma questão técnica de agregação de respostas abertas, impede que se discrimine devidamente a frequência com que os CPVCs recorrem não só às provas simuladas ou “simuladões” (cuja filosofia de ação tende a ser de ênfase propedêutica, ao aplicar provas vestibulares de universidades bastante seletivas), como também ao ENEM, com sua matriz cognitiva de competências e habilidades associadas ao currículo do Ensino Médio em si. Tal limitação em diferenciar os valores percentuais próprios dos “simuladões”, vis-à-vis o ENEM, provocou uma forte concentração de respostas, qual seja: avaliação com base nos “simuladões” e/ou ENEM, em 94,0% dos casos; recurso à avaliação interdisciplinar, em 2,0% dos casos; avaliação participativa com os alunos, em 2,0% dos casos; recursos a diversos procedimentos, em 2,0% dos casos.

Os atores sociais participantes do *survey* sobre as mediações pedagógicas nos CPVCs

A composição aleatória da amostra deste *survey* não permite qualquer ilação quanto ao universo dos CPVCs brasileiros, embora constitua a primeira etapa de um projeto bienal de pesquisa, para 2005/2006. Entretanto, na ausência de dados mais válidos e fidedignos, esta espécie de *foto 3X4* pode ser mais elucidativa do que a simples ausência de um rosto sem identificação. Assim, com todos os necessários *caveats*, e sem a pretensão de retratar fielmente os atores docentes e dirigentes dos 140 CPVCs parceiros da PUC-Rio, é possível delinear cinco características socioeducacionais dos atores sociais em CPVCs: idade, gênero, escolaridade, área de formação acadêmica e experiência no CPVC.

Tabela 8: Distribuição percentual dos participantes, por faixas etárias

Grupo 18-20 anos	Grupo 21-25 anos	Grupo 26-30 anos	Grupo 31-40 anos	Gr. 41 e + anos
18,0%	27,3%	17,2%	20,3%	17,2%

A distribuição dos participantes do *survey* por faixa etária parece retratar os perfis geralmente observados entre as equipes docentes e coordenadoras dos CPVCs. Assim: a) 44,5% dos membros dos cursinhos têm entre 21 e 30 anos, com predominância do grupo de 21 a 25 anos (27,3%) – este resultado mostra uma maioria de docentes ainda em processo de formação acadêmica, em função do acesso mais tardio ao Ensino Superior, como se evidencia entre os matriculados nos cursos das licenciaturas; b) os dois extremos da distribuição etária – os “calouros” de 18-20 anos, com 18,4%, e os “experientes”, de 41 anos ou mais, com 17,2% – parecem retratar a motivação sociopolítica dos docentes voluntários compromissados com a causa, seja na idade juvenil, seja em uma faixa etária mais madura.

Tabela 9: Distribuição percentual dos participantes, por gênero

Mulheres: 63,4%	Homens: 36,6%
-----------------	---------------

O maior engajamento feminino (63,4%) parece refletir tanto o senso ético-político da presença das mulheres em movimentos sociais urbanos, quanto um traço sociocultural do magistério no Brasil, onde é uma ocupação majoritariamente feminina.

Tabela 10: Distribuição percentual dos participantes, por nível de escolaridade formal

Médio Incompleto 3,2%	Médio Completo 17,2%	Superior Incompleto 50,8%	Superior Completo 15,9%	Pós-Graduação 9,5%
--------------------------	-------------------------	------------------------------	----------------------------	-----------------------

Os quase 51% de docentes e coordenadores ainda em processo de formação acadêmica em cursos de graduação retratam bem a natureza comunitária de auto-sustentação dos CPVCs, porquanto mostram os antigos pré-vestibulandos reinvestindo serviços em seus cursinhos comunitários. A presença de docentes ainda cursando o Ensino Médio (3,2%) ou com o Ensino Médio completo (17,2%) ressalta a carência de quadros em cursinhos comunitários, talvez ainda sem o retorno social das suas “gerações ascendentes.”

Tabela 11: Distribuição percentual dos participantes, por área científica de formação acadêmica

Ciências Humanas 60,4%	Ciências Sociais 12,3%	Exatas e Tecnológicas 24,5%	Ciências Biomédicas 2,8%
---------------------------	---------------------------	--------------------------------	-----------------------------

Na distribuição por áreas científicas, destacam-se três traços: a) a presença majoritária de formados em Ciências Humanas (60,4%); b) o grupo de representantes das Ciências Exatas e Tecnológicas (24,5%), duas vezes maior que o dos formados em Ciências Sociais (12,3%), eventual-

mente em associação à crescente presença de cursos pré-técnicos comunitários; c) a reduzida presença da área Biomédica, talvez decorrente da alta seletividade socioeconômica, imperante nos cursos biomédicos.

Tabela 12: Distribuição percentual dos participantes,
por anos de experiência nos CPVCs

menos de 1	1 ano	2 anos	3 anos	4 anos	5 anos	6 a 7 anos	8 a 9 anos	10 anos e +
12%	26%	26,8%	9,8%	10,6%	4,9%	5,7%	3,3%	1%

A proporção de 38% de docentes com menos de 2 anos de experiência nos CPVCs denota não apenas uma acentuada rotatividade em seus quadros, mas principalmente a necessidade de se sedimentar o processo de formação de uma equipe docente, o que se torna um acentuado desafio pedagógico. Já os grupos com 2 e 3 anos de envolvimento asseguram uma relativa consolidação, somando mais de 1/3 dos quadros dos CPVCs. O grupo mais “experiente”, com 5 anos ou mais de participação, representa quase 14% dos membros, mas há que se considerar que a extraordinária expansão no universo dos CPVCs vem ocorrendo nos últimos cinco anos.

Conclusão

No presente texto, a justificativa acadêmica de não-disponibilidade de um consolidado *estado do conhecimento (state of arts)* sobre as dimensões pedagógicas nos CPVCs levou a um duplo intento de mapeamento, qual seja:

- a) mapear como docentes e coordenadores presentes à 1ª Jornada Pedagógica percebem a ocorrência, a pertinência de cinco eixos temáticos associados às mediações pedagógicas nos CPVCs, em termos de currículo, formação docente, processos ensino-aprendizagem, avaliação, e lócus e funções da coordenação pedagógica;
- b) esboçar como um segmento de 133 representantes de CPVCs, que se prontificaram a responder ao presente *survey*, configura um retrato incipiente sobre os processos pedagógicos vivenciados no âmbito de um movimento social que, em si, é bem mais amplo e profundo do que tais dimensões técnico-pedagógicas.

Uma segunda premissa para elaborar um texto tão amplo envolve a suposição de que é indispensável mapear melhor as potencialidades e as limitações do exercício de mediações pedagógicas em relação aos cená-

rios dos milhares de CPVCs hoje existentes. O contingente mais significativo desses cursos está aglutinado em torno da Rede EDUCAFRO, do Movimento PVNC, do MSU e do grupo dos Independentes, correlacionando fatores macrosociais e políticos (como a exclusão social, racismo, pobreza e políticas de inclusão como o ProUni), fatores mesoinstitucionais de articulação com seus principais núcleos de representatividade institucional, com universidades e IES – nas negociações de reserva de cotas e de bolsas de estudo – bem como fatores microsociais, em suas interfaces comunitárias e internas aos próprios CPVCs. Retoma-se aqui a observação do antropólogo Brandão (op. cit., p. 101): “tudo leva a crer que uma objetivação quantificável permite traçar objetivos claros e operativos (...) um bom questionário pode ser criado, testado, aplicado, quantificado, ordenado e analisado em volta da mesa”, prestando-se como mapa exploratório para se analisar melhor o complexo fenômeno socioeducativo dos CPVCs.

Esse esforço heurístico permitiu delinear um diagnóstico bastante instigante em relação às dimensões pedagógicas nos CPVCs, quanto aos seguintes aspectos: a) na questão curricular, é muito elevada (entre 77% e 80% dos casos) a percepção da ocorrência concomitante de quatro abordagens, em princípio antagônicas entre si; b) já as abordagens de ensino-aprendizagem prevalentes são percebidas de forma mais homogênea, com a predominância (66%) de um ensino contextualizado, com ênfase em cidadania; c) a existência da coordenação pedagógica é reconhecida em 58% dos cursinhos. Entretanto, menos de 1/5 deste percentual (12%) exerce efetivamente uma assessoria junto a suas equipes docentes; d) quanto à realização de reuniões de cunho pedagógico – reconhecidas em 88% dos CPVCs – dois traços retratam um quadro bem deficiente: i) na maioria dos casos (61%) as reuniões duram apenas 02 horas; ii) a periodicidade das reuniões pedagógicas é bastante rarefeita, pois apenas ¼ dos CPVCs realiza tais encontros a cada bimestre; e) em contraponto, uma atuação mais marcante da supervisão pedagógica mostra-se necessária, em razão de diversas características na composição das equipes docentes dos CPVCs, tais como: i) 65% dos docentes estão em exercício há apenas 01 ano; ii) metade dos docentes é constituída por estudantes universitários ainda em processo de formação; iii) cerca de 26% dos docentes são muito jovens: têm entre 18 e 19 anos.

No contexto de um significativo movimento sociopolítico, cultural e educacional, como o dos CPVCs, as questões pedagógicas estão bem longe de ser suficientes por si só, mas podem ser melhor estudadas e operacionalizadas como espaços e processos de mediações, tendo em vista fazer avançar a democracia educacional no país.

Após uma década de parcerias entre a PUC-Rio e os CPVCs, especialmente no plano sociocomunitário, o NEAd Raízes Comunitárias busca contribuir também com um eixo de reflexões e ações pedagógicas. Ao caracterizar esta ênfase pedagógica sob a trilogia diálogo, diagnóstico e exercício de mediações (na verdade, o tradicional método *ver, julgar, agir*), o retrato estatístico ensejado neste capítulo procura contribuir com o delineamento de questões conceituais e operacionais a serem retomadas e aprofundadas ao longo dos próximos capítulos.

Referências bibliográficas

- ANDRADE, Rosa Maria et al. *Aprovados: cursinho pré-vestibular e população negra*. São Paulo: Selo Negro, 2002.
- LOYOLA, Maria Andréa. *Pierre Bourdieu entrevistado por Maria Andréa Loyola*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2002, pp. 66-86.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *A pergunta a várias mãos: a experiência da pesquisa no trabalho do educador*. 317p. São Paulo: Cortez, 2003.
- CANDAU, Vera M. F. *Educação intercultural e cotidiano escolar: construindo caminhos*. 2 vols. 368p. Rio de Janeiro: PUC-Rio/CNPq (pesquisa institucional)/ Departamento de Educação, 2001, (mimeo).
- HOFFMANN, Jussara & SILVA, Janssen. *Práticas avaliativas e aprendizagens significativas em diferentes áreas do conhecimento*. Porto Alegre: Mediação, 2004.
- KERLINGER, F. *Foundations of behavioral research*. Nova York: Holt Rinehart Ed., 1984.
- LIBÂNEO, José Carlos et al. *Educação escolar: política, estrutura, organização*. São Paulo: Cortez, 2003.
- LUCKESI, Cipriano. *Avaliação da aprendizagem escolar*. São Paulo: Cortez, 1995.
- MELLO, Guiomar Namó de. *Educação escolar brasileira: o que trouxemos do século XX?* Porto Alegre: Artmed, 2004.
- _____. *Magistério de 1º Grau: da competência técnica ao compromisso político*. São Paulo: Autores Associados, 1982.
- MISUKAMI, Maria das Graças N. *Métodos e técnicas de ensino-aprendizagem*. São Paulo: EPU, 1991.
- _____. *Ensino: as abordagens do processo*. São Paulo: EPU, 1986.
- MOREIRA, Antônio Flávio & GARCIA, Regina L. (orgs.). *O Currículo: Pensar, Sentir, Diferir*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004, p. 197.
- PROPOSTA. Entrevista com Frei David. In: *FASE*, Rio de Janeiro, n.90, pp. 43-49, set./nov. 2001.
- SAVIANI, D. Competência Política e Compromisso Técnico, ou o pomo da discórdia e o fruto proibido. In: *Educação e Sociedade*, n.15, pp. 111-143, ago. 1983.
- SILVA, Jailson de Souza e. *Por que uns e não outros? Caminhada de jovens pobres para a Universidade*. 155p. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2003.

Capítulo 2

Didática, formação docente e supervisão pedagógica nos CPVCs

2.1 – Apresentação

Este capítulo procura discutir a atuação dos Cursos Pré-Vestibulares Comunitários (CPVCs), no que diz respeito às ações didático-pedagógicas desenvolvidas nos núcleos e na formação dos docentes que atuam nessas comunidades.

Para discutir essa questão, reunimos neste capítulo quatro debatedores qualificados, que abordam o tema sob diferentes pontos de vista. Três deles, a Prof^a Vera Maria Ferrão Candau, o Prof. Fábio Luiz da Silva Mendes e o Prof. Hélcio Alvim Filho, participaram da mesa-redonda sobre o tema Didática e Formação Docente nos CPVCs, durante a 1ª Jornada Pedagógica com os Cursos Pré-Vestibulares Comunitários Parceiros da PUC-Rio, quando apresentaram suas reflexões a respeito do tema que é objeto destes artigos. A quarta contribuição deste capítulo é a da Prof^a Rosa Irene Vera Fernández, convidada posteriormente a acrescentar ao debate outras reflexões teórico-práticas sobre ensino-aprendizagem, em sua vivência com alunos oriundos dos CPVCs.

O texto de Vera Candau discute a questão do ponto de vista acadêmico, baseando-se em pesquisa por ela coordenada no período de 2000-2003, com núcleos do Pré-Vestibular para Negros e Carentes, na Baixada Fluminense. Nessa pesquisa, a autora utiliza como referencial teórico um modelo pedagógico desenvolvido pelo autor norte-americano James A. Banks, que tem focalizado em sua análise “questões multiculturais na perspectiva didático-pedagógica”. No texto, Candau anuncia ainda a necessidade de se buscar um novo modelo pedagógico, no qual seja possível repensar-se o conhecimento e sua apropriação no horizonte dos CPVCs.

Na tentativa de diálogo com um outro referencial teórico, o texto de Rosa Irene Fernández parte da contribuição vygotskiana para pensar a construção do conhecimento fundamentada no construtivismo sócio-histórico. Com base nessa reflexão, a autora faz um paralelo entre o pensamento de Vygotski sobre o desenvolvimento humano, sob uma perspectiva histórico-cultural, e a sua experiência em sala de aula, na PUC-Rio, com alunos oriundos dos CPVCs. Nesse percurso, Rosa apresenta uma estratégia metodológica desenvolvida por ela, como possibilidade de diálogo entre a realidade vivida pelos alunos e sua inserção na Universidade – o *Banco de Problemas*.

Fábio Mendes retorna à questão de um outro ponto de vista – o olhar da coordenação central da Rede EDUCAFRO – o que lhe permite uma visão de conjunto, mais aproximada do perfil dos professores dos núcleos e da realidade enfrentada por eles. Sua análise é baseada em Paulo Freire, e identifica como fator fundamental para o sucesso do trabalho realizado nos diferentes núcleos a “identidade cultural existente entre educador e educando”, o que, em sua concepção, gera uma “pedagogia intuitiva”.

Concluindo o capítulo, Hélcio Alvim discute a questão da supervisão pedagógica. O texto procura apresentar a supervisão como propiciadora de espaços de fortalecimento do grupo e de uma formação docente contínua. Hélcio faz uma aproximação do trabalho dos CPVCs com a Educação de Jovens e Adultos, na qual busca reafirmar alguns princípios da Educação Popular, vivenciados por ele no Curso InVest, e que podem nortear o trabalho de supervisão pedagógica nos diferentes núcleos de CPVCs.

2.2 – Os desafios pedagógicos na formação docente dos CPVCs

Vera Maria Ferrão Candau¹

Hoje em dia, na PUC-Rio, a presença de alunos e alunas oriundos dos “prés” comunitários é quantitativa e qualitativamente significativa. Refiro-me especialmente aos cursos de graduação e, de modo particular, a algumas licenciaturas como Pedagogia, História e Letras. Em alguns destes cursos, como por exemplo o de Pedagogia, tais alunos/as constituem pelo menos a metade do corpo discente. Também é importante ressaltar outro aspecto: a elevada porcentagem de alunos/as que são professores dos “prés” comunitários. Dou aulas nos cursos de licenciatura, não só na Pedagogia como também em outras licenciaturas e, no primeiro dia de aula, pergunto quem tem alguma experiência docente ou, em algum momento, de alguma forma, ensinou algo na vida. Constato que é muito elevado o número de alunos/as que afirmam: “Sou professor/a dos ‘prés’ comunitários.” São alunos/as de diferentes cursos, que têm uma inserção nos CPVCs. Trata-se de uma realidade muito interessante, porque mostra que os “prés” estão sendo um agente de formação universitária. Eles também são um espaço, um âmbito em que a universidade está presente, podendo esta realidade ser melhor trabalhada no desenvolvimento curricular dos diversos cursos, como nos estágios e nas práticas de ensino.

Estruturei esta minha breve apresentação em três pontos:

1º. Explicitar o lugar a partir do qual me situo, qual é o tipo de aproximação desta questão que vou fazer.

¹ Pós-doutorado em Educação na Universidade Complutense de Madri (Espanha); Profª titular do Departamento de Educação na PUC-Rio; consultora da CAPES, do CNPq e da FAPERJ.

- 2°. Apresentar alguns aspectos da pesquisa que realizamos, concretamente, em alguns núcleos do PVNC (Pré-Vestibular para Negros e Carentes).
- 3°. Propor alguns pontos para o debate, cruzando os dados da pesquisa com algumas questões da minha experiência de sala de aula, assim como com temas levantados pelos alunos e alunas que são professores/as dos “prés” comunitários.

Situando minha aproximação

Em 1996 criamos, no Departamento de Educação da PUC-Rio, um grupo de estudos e pesquisas sobre cotidiano, educação e culturas, chamado GECEC², e que existe até hoje.

Esse grupo vem desenvolvendo uma série de pesquisas, estudos, palestras, seminários e cursos sobre a problemática das relações entre educação e diversidade sociocultural em nossa sociedade. Os trabalhos realizados têm feito diversas aproximações da questão pedagógica, algumas vezes mais referidas à educação formal, e outras a experiências de educação não-formal. Participam do GECEC diferentes pessoas: professoras do Departamento de Educação da PUC-Rio ou de outras universidades do Município do Rio de Janeiro, alunos/as de graduação (bolsistas de iniciação científica) e alunos/as de pós-graduação (mestrado e doutorado).

Em geral, esse grupo está nucleado a partir de um projeto de pesquisa financiado pelo CNPq, recebendo também outros apoios financeiros de agências como a FAPERJ e, é claro, o próprio Departamento de Educação da PUC-Rio. Assim, entre 1996 e 1998 foi realizada, em escolas públicas e particulares de Ensino Médio, uma pesquisa, cujo eixo principal era a relação entre as questões da cultura escolar e das culturas sociais de referência dos alunos que frequentavam tais escolas. Partiu-se da hipótese de que há sempre uma distância entre essas culturas, mas que a escola particular lida com ela de uma maneira, e a escola pública, de outra. De fato, comprovou-se que tal distância realmente existia, mas não era homogênea na realidade interna de nenhuma das escolas pesquisadas; dependia dos diferentes espaços da escola e das características de cada professor/a. Ela era muito mais acentuada entre a sala de aula e as culturas sociais de referência de alunos e alunas. No entanto, tal distância era menos acentuada em outras atividades escolares, fora da sala de aula, tais como: festivais, “semanas culturais”, celebrações, atividades de iniciativa de alunos e alunas em parceria com o grêmio. Nessas situações, a aproximação era maior. A sala de aula se revelou, tanto na escola pública

² Pode ser consultada a página: <http://www.gecec.pro.br>

como na particular, um universo muito “engessado”, muito monocultural. Às vezes, havia uma ruptura clara: por exemplo, alguns alunos/as tinham saído de um debate organizado pelo grêmio, entraram na sala de aula e o professor comentou: “Bom, gente: agora é sério, vamos dar aula.” Essa separação revelou-se, em geral, muito acentuada. Há outros elementos na pesquisa, mas este é muito importante para esta comunicação.

Após o término dessa pesquisa, o desejo do grupo de trabalho, em um primeiro momento, foi encontrar uma escola que tivesse, em seu projeto político-pedagógico, a intenção, o princípio de trabalhar em uma perspectiva multicultural. Buscava-se uma escola que trabalhasse, em seu projeto político-pedagógico, aspectos relativos à diferença cultural, mesmo que ainda de forma tímida. Convém ter presente que, às vezes, empregamos as palavras desigualdade e diferença como sinônimos. Porém, é preciso lembrar que desigualdade refere-se a questões socioeconômicas, enquanto diferença tem muito mais a ver com questões culturais. Portanto, são dois conceitos que podem estar inter-relacionados, mas não são sinônimos.

Procurou-se uma escola que tivesse, como uma de suas características, a intencionalidade de trabalhar a perspectiva multicultural mas, para grande surpresa, não se encontrou esta preocupação presente de modo explícito em nenhuma das muitas escolas com as quais se entrou em contato.

Nessa ocasião caiu em minhas mãos, literalmente, a Carta de Princípios do PVNC, do ano de 1999. Essa Carta tinha dois Princípios que me pareceram extremamente importantes no horizonte de minhas preocupações:

No conceito de democracia como forma de relacionamento social que incorpore igualdade de oportunidades, garantia de vida digna (trabalho com salário justo, cuidados com a saúde, educação, previdência, moradia, acesso à produção cultural), participação popular nas deliberações políticas, liberdade de expressão e respeito às diferenças e diversidades étnico-culturais. Cabe ressaltar que, para o PVNC, a democracia para ser plena, deve também ser uma democracia étnica.

Na possibilidade de construção de um projeto de educação fundado na igualdade, na solidariedade e no respeito aos seres humanos, que deve necessariamente colocar no centro de suas preocupações os sujeitos não- dominantes (por etnia, por gênero, por classe social) e valorizar a produção histórica e cultural afro-brasileira. (Extraído da Carta de Princípios dos PVNC – abril 1999; grifo da autora.)

A leitura desses princípios que, entre outros, fundamentam a proposta do Pré-Vestibular para Negros e Carentes, não deixa dúvidas sobre a intencionalidade da mesma em atribuir às questões da diferença cultural e da desigualdade social um papel central na prática pedagógica.

Para o PVNC, a democracia, para ser plena, deve ser também uma democracia étnica. Expressões como respeito às diferenças e diversidades étnico-culturais e democracia étnica apontam para as questões relativas ao multiculturalismo, colocam no centro de suas preocupações os sujeitos não-dominantes (por etnia, gênero, classe social), e valorizam a produção histórica e cultural destes grupos socioculturais.

Vale ressaltar que ficava claro também que a proposta do PVNC ultrapassava não só o tema da igualdade de oportunidades (do ponto de vista da tradição liberal), mas também uma perspectiva economicista, marcada exclusivamente pela busca de ascensão social e inserção no mercado de trabalho. Incorporava temas que tinham a ver com diferença, diversidade étnico-racial, as origens e tradições afro-brasileiras e, portanto, com a importância da cultura afro-brasileira na construção da sociedade de nosso país. Com esses elementos, achei que seria interessante ver como um movimento que tem esses princípios – e, no caso do CPVC, com uma característica própria de ser um curso pré-vestibular com esse ideário – opera na prática, e de que maneira se pode perceber como esses princípios dão forma e conteúdo a uma proposta pedagógica, ou seja, como eles depois se entranham no dia-a-dia da sala de aula.

A pesquisa realizada

A pesquisa foi realizada de março de 2000 a fevereiro de 2003, também com o apoio do CNPq. Definido o campo a ser estudado – os núcleos do PVNC – decidi, do ponto de vista teórico, utilizar um modelo pedagógico de James A. Banks, um dos autores norte-americanos que mais tem focalizado as questões multiculturais na perspectiva didático-pedagógica.

Para Banks (1999), a educação multicultural deve ser entendida como um conceito complexo e multidimensional. Nesse sentido, propõe ele um modelo para seu desenvolvimento na escola, baseado em cinco dimensões inter-relacionadas (vide anexo). Afirma Banks que se costuma focalizar apenas uma das dimensões propostas no referido modelo, reduzindo-se assim o horizonte da educação multicultural. Na educação escolar, esta visão reducionista seria expressa pelo entendimento do multiculturalismo apenas como a inclusão de contribuições de diferentes grupos étnicos no currículo, como a redução do preconceito ou a celebração de festas relacionadas a diversas culturas. Propõe Banks a ênfase não *no ou*, mas *sim no e*. Para ele, uma prática educativa que almeje ser multiculturalmente orientada teria de trabalhar pelo menos 5 componentes, quais sejam:

- 1- Integração de conteúdo
- 2- Processo de construção do conhecimento
- 3- Redução do preconceito
- 4- Pedagogia da equidade
- 5- Empoderamento³ dos diferentes grupos sociais.

Uma das principais dificuldades dos professores para assumir a perspectiva multicultural não deriva, em geral, de objeção a seu sentido e finalidades propostas, e sim da insegurança que essa perspectiva provoca por não se ter clareza de como “aterrisá-la” no dia-a-dia da sala de aula. Considero que as contribuições de Banks podem oferecer indicações nesta perspectiva.

Analisarei esse modelo, relacionando-o com os dados da pesquisa, que foi realizada em dois núcleos do PVNC, um localizado em São João de Meriti e outro na Tijuca, durante todo um semestre, incluindo mais de 200 horas de presença em sala de aula, e com participação em outras atividades promovidas pelos núcleos estudados.

A integração de conteúdo tem a ver com o diálogo, com a articulação entre o conteúdo da matéria e os saberes sociais de referência dos/as alunos/as, próprios das culturas das quais são oriundos.

Na prática, percebemos que essa articulação era feita muito raramente. Também nos cursos pré-vestibulares, muitas vezes se manifestava a mesma ruptura que tinha sido comprovada em escolas de Ensino Médio, entre a cultura escolar e as culturas sociais de referência dos alunos. Como fazer para, no acesso do aluno e da aluna ao conhecimento científico, levar em consideração os saberes que eles já trazem, e fazer uma articulação?

Essa sensibilidade era muito rara e, quando acontecia, se situava mais nas áreas das Ciências Sociais e de Língua e Literatura. Já na disciplina Cultura e Cidadania emergia com mais frequência, mas essa matéria, na estrutura do PVNC, tem uma natureza muito diferente das outras.

De qualquer maneira, esse é um elemento importante não só para uma educação multiculturalmente orientada, mas para a aprendizagem de qualquer aluno/a. Estes aprendem muito melhor quando estabelecem ganchos, “âncoras” entre os saberes que já possuem – que foram construindo ao longo de sua escolarização ou na vida e nos grupos sociais de referência – e o saber científico que estão chamados a dominar, para fazer, por exemplo, um vestibular.

³Empoderamento é um neologismo surgido a partir da palavra inglesa *empowerment*. Muita gente não gosta, mas como não se consegue uma tradução melhor – às vezes, usa-se fortalecimento, mas não é a mesma coisa – optamos por utilizar aqui empoderamento.

Uma segunda dimensão do modelo pedagógico de Banks é o processo de construção de conhecimento, e diz respeito a como professores/as ajudam alunos e alunas a investigar e entender de que maneira os pressupostos culturais implícitos, os quadros de referência, as perspectivas e os vieses de uma disciplina influenciam, ou estão influenciados, pelas formas como o conhecimento é construído. Isto quer dizer que esse conhecimento é historicamente construído, está culturalmente afetado, e é dinâmico (ou seja, está em contínua evolução, uns conhecimentos ultrapassando outros). Cada um/a de nós também constrói conhecimento de forma dinâmica, a partir do mundo e da sociedade em que vivemos, e também de nossa trajetória pessoal.

Na sala de aula observo que, às vezes, a visão do conhecimento que impregnava as disciplinas era muito estática, como se ele fosse um produto pronto que deve, simplesmente, ser adquirido. No entanto, o conhecimento é um processo que se dá na História, está em contínua transformação e, uma vez construído, não quer dizer que, no futuro, seja sempre assim. Além disso, ele não é um “pacote” que se tem que assimilar, sendo o sujeito mais ou menos passivo nessa assimilação. Ao contrário, esse sujeito também passa por um processo de construção do conhecimento, a partir dos dados que lhe são oferecidos e, portanto, tem que fazer a passagem da informação para o conhecimento. Receber informação e devolver informação não quer dizer conhecer. Esses aspectos muitas vezes não estavam presentes nas aulas que nós, da pesquisa, observamos e, como no caso da integração de conteúdo, quando puderam ser evidenciados, ocorriam muito mais nas aulas de Ciências Sociais e de Língua e Literatura, e muito menos nas aulas das ciências consideradas exatas ou experimentais, como Matemática, Biologia, Física, Química. Em geral, percebia-se que os alunos eram muito mais consumidores da informação, e não sujeitos ativos na produção de seu próprio conhecimento.

A terceira dimensão, redução do preconceito, focaliza as atitudes dos/as alunos/as em relação a raça/etnia, e como elas podem ser modificadas através de dinâmicas de ensino-aprendizagem e determinados materiais e recursos.

Lidar com as questões do preconceito e do racismo na sociedade brasileira revelou-se um dos mais fortes temas trabalhados nos núcleos observados. Esta preocupação estava incorporada, de forma muito clara, à proposta do PVNC. Assim, nos núcleos, trabalhavam-se estratégias para reconhecer os processos de discriminação e de racismo, assim como as formas para lidar com tais processos e para combater e ultrapassar os problemas decorrentes. No entanto, essa realidade não era homogênea. Nem todos os professores e professoras ou núcleos atuavam da mesma forma. Poder-se-ia dizer, entretanto, que este era um componente muito mais trabalhado do que os dois anteriores.

O quarto componente do modelo pedagógico de Banks é a pedagogia da equidade. Ela existe quando os professores modificam sua forma de ensinar, para facilitar o aproveitamento acadêmico de alunos e alunas de diversos grupos sociais e culturais. Isto inclui a utilização de uma variedade de estilos de ensino, coerentes com a diversidade de estilos de aprendizagem dos diferentes indivíduos e dos grupos étnicos e culturais, pois nem todo mundo aprende da mesma maneira.

Esse componente pôde ser observado muito poucas vezes. Em geral, havia uma grande predominância do ensino frontal – alunos enfileirados, quadro-negro e o professor na frente, falando o tempo todo e passando exercícios para os/as alunos/as – e muito pouca diversificação pedagógica. Portanto, era muito raro que se contemplassem estratégias de aprendizagem que pudessem oferecer a alunos e alunas diferentes maneiras de acesso ao conhecimento.

Já o quinto componente – empoderamento dos diferentes grupos sociais – foi um elemento forte. Empoderamento quer dizer fortalecimento de processos nos quais a pessoa descobre a potencialidade e o poder que tem, isto é, sua capacidade de gerir a própria vida, de ser ator social, organizando-se com outros, lutando coletivamente por uma causa. Esses aspectos, tanto em um enfoque individual (que tem a ver com a questão da auto-estima e do autoconceito), como em um enfoque coletivo (que envolve organização e construção do grupo) eram bastante trabalhados nos núcleos pesquisados.

Tendo por base o modelo de Banks, foi possível observar que nos núcleos que participaram da pesquisa as dimensões mais trabalhadas foram redução do preconceito e empoderamento. Já as menos trabalhadas foram integração de conteúdo, processo de construção do conhecimento e pedagogia da equidade. A maior dificuldade se situava, portanto, na perspectiva epistemológica e na construção de uma dinâmica pedagógica flexível, diversificada e mais coerente com a perspectiva multicultural.

Algumas provocações

A partir desses resultados, e com a minha experiência, vou enunciar cinco questões para que, juntos, possamos retomá-las posteriormente, no debate.

A primeira que, a meu ver, deve ser trabalhada é o desafio de articular as diferentes dimensões do processo pedagógico. Este processo tem as seguintes dimensões básicas: epistemológica – que está referida à questão do conhecimento; humana – a que passa pela questão das relações interpessoais; político-social – não existe educação neutra, o processo educacional está sempre a serviço da manutenção das estruturas sociais dominantes ou aponta, colabora, para sua transformação; técnica – é necessário saber lidar com as diferentes estratégias de ensino; cultural – os

diferentes grupos culturais desenvolvem formas e estratégias de ver o mundo, de construir sentido, que afetam os processos de aprendizagem. No entanto, convém ter presente que essas são dimensões básicas, sem a intenção de fazer uma enumeração exaustiva. Certamente, outras dimensões estão presentes nos processos de ensino-aprendizagem.

Como articular essas diferentes dimensões? Trata-se de uma questão complexa, de um desafio, e esta, como já mencionei, é a minha primeira provocação.

Vou dirigir a segunda questão especialmente aos “prés” comunitários. Qual é sua motivação fundante? Será construir uma sociedade mais inclusiva e participativa, favorecendo que grupos sociais excluídos possam ingressar na universidade, reconhecendo que, na sociedade brasileira, ela tem um importante papel, não apenas simbólico, mas social, político e econômico? Neste caso, o horizonte seria a transformação da sociedade. Observam-se, entretanto, grupos que têm um horizonte político-social progressista e, muitas vezes, uma prática pedagógica tradicional, baseada em uma visão bancária do conhecimento, visão essa que o considera como algo a ser reproduzido. Tal prática não articula o conhecimento escolar com os conhecimentos sociais de referência, utiliza um ensino exclusivamente (ou quase exclusivamente) frontal. Explicitar essa tensão (ou contradição) entre situar-se num horizonte político-social progressista, mas na prática utilizar estratégias pedagógicas mais orientadas por um horizonte conservador, constitui minha segunda provocação.

A terceira, que considero nuclear, é a necessidade de se trabalhar um novo modelo pedagógico. Vou propor algumas perspectivas desse novo modelo:

– Primeira: partir de uma visão histórica e construtivista do conhecimento, tanto científico quanto escolar. Hoje, em muitos casos, os vestibulares já não são exclusivamente enciclopédicos, e pedem habilidades cognitivas, não só reprodução de conhecimento. Para desenvolver tais habilidades, é necessário uma outra visão do conhecimento. É igualmente importante trabalhar a organização do pensamento (desenvolver habilidades de análise, de síntese, de reflexão), conectada às habilidades de leitura e escrita (um “nó” que muitas vezes explode na universidade). Mas, quando falo dessas habilidades, refiro-me não só às de redação de textos, mas também às de leitura e escrita do mundo, que estariam conectadas às de leitura de textos, de forma reflexiva, crítica e coerente. Em minha prática de professora universitária observo que, quando surgem dificuldades no campo da leitura e escrita – pelo menos é assim na maioria dos casos de meus alunos e alunas – o grande problema é de organização do pensamento, e não exclusivamente de escrita correta ou incorreta. Até porque hoje, com o auxílio do corretor ortográfico no computador, corrige-se um texto rapidamente. Portanto, o problema é o desenvolvimento de habilidades cognitivas e do pensamento, o que não

se faz unicamente por meio de um ensino frontal e expositivo, pois tal desenvolvimento exige outras técnicas pedagógicas que estimulem diferentes habilidades cognitivas.

– Segunda: a importância de se trabalhar o empoderamento, nos planos individual e coletivo, para que as pessoas sejam verdadeiramente atores, nesses planos. Afirmou Paulo Freire: “Ninguém educa ninguém. Nós nos educamos mutuamente, medianizados pelo mundo.” Portanto, se a pessoa não se compromete com seu processo de aprendizagem, com a melhoria de sua auto-estima, de seu autoconceito, e também com a auto-estima e o autoconceito grupais, o processo não se desenvolve adequadamente, em toda sua vitalidade e possibilidades.

– Terceira: relaciona-se à importância da diferenciação de estratégias pedagógicas, linguagens e técnicas didáticas. Trata-se daquilo que Banks chama de pedagogia da equidade. Constitui um desafio em todos os níveis de ensino, e os pré-vestibulares também têm que assumi-lo.

– Quarta: a ênfase no ensino cooperativo e na construção de comunidades de aprendizagem.

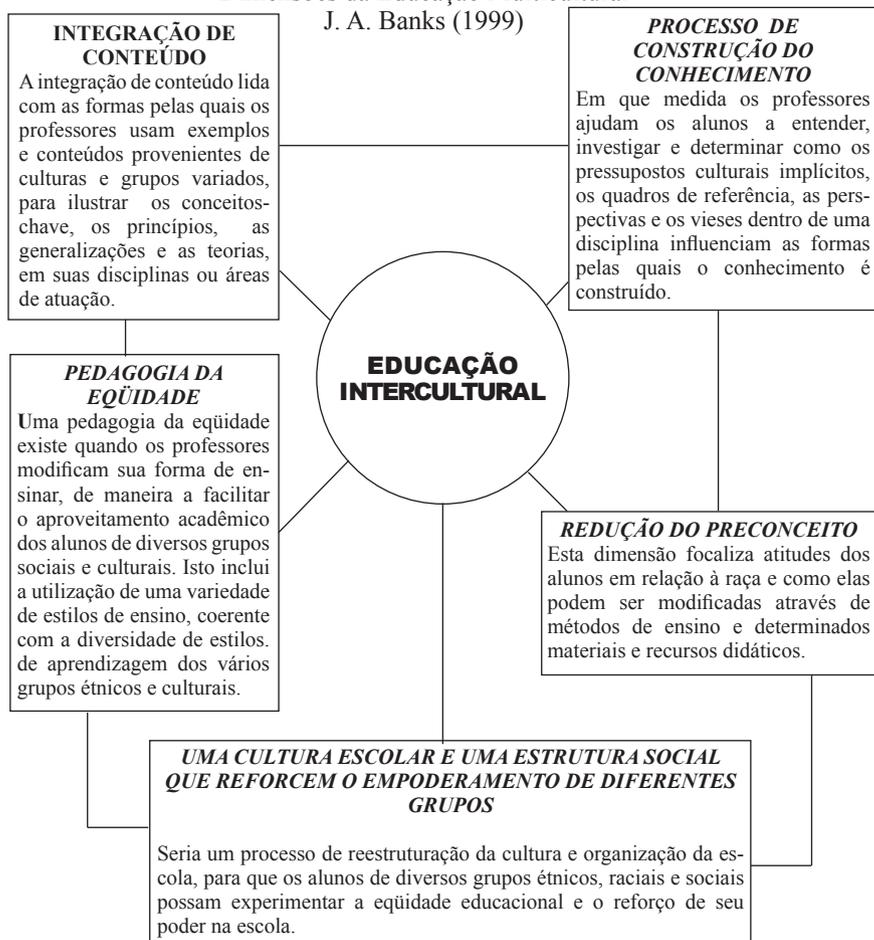
Estou incluindo essas quatro perspectivas, na construção de um novo modelo pedagógico: a visão histórica e construtivista do conhecimento, a importância do empoderamento, a questão das diferentes linguagens e técnicas e a ênfase no ensino cooperativo e na construção de comunidades de aprendizagem.

A quarta provocação diz respeito à formação dos professores para os CPVCs. Não defendo que todos os professores devam ter nível superior. Acho extremamente positivo o fato de que voluntários, estudantes universitários, sejam professores dos “prés”. A questão se situa em como os “prés” criam um espaço de reflexão pedagógica para seus professores e professoras, um espaço que se transforma em lócus de formação continuada desses profissionais. Ou seja, como eles favorecem a formação, em serviço, de seus professores/as.

O quinto e último desafio se relaciona com o da motivação “fundante”, já mencionado. As políticas de ação afirmativa podem, e de fato se desenvolveram, num horizonte que não coloca em questão o modelo de sociedade em que vivemos. Podem favorecer uma busca de ascensão social puramente individual, mas não colaboram com os processos de transformação estrutural da sociedade. No modelo de organização social hoje dominante, nem todo mundo vai “entrar no carro”, porque a exclusão é um de seus componentes, sendo inerente às políticas neoliberais um componente que provoca exclusão. Se nós queremos que o horizonte de nossa atuação seja a superação dos mecanismos que constroem e mantêm as diferentes formas de exclusão, os CPVCs têm que favorecer uma formação orientada não só a ingressar na universidade, mas a lutar por uma sociedade diferente, que não tenha como base posturas individualis-

tas, centradas na integração da sociedade do consumo, características da sociedade atual. Se não for assim, também os CPVCs serão apenas uma agência de busca individual de ascensão social, mas não colaborarão com os processos de transformação social, com a construção de um “outro mundo possível”, no âmbito nacional e internacional, na perspectiva dos movimentos sociais integrantes do Fórum Social Mundial.

Figura 1
Dimensões da Educação Multicultural
J. A. Banks (1999)



Referências bibliográficas

BANKS, J. A. *An Introduction to Multicultural Education*. USA: Allyn & Bacon, 1999.

2.3. A construção do conhecimento nos CPVCs: a perspectiva vygotskiana

Rosa Irene Vera Fernández¹

Nos últimos anos, os CPVCs, pré-vestibulares alternativos, têm se constituído um movimento social organizado, preocupado em ocupar, de forma ativa, um espaço político na luta pela democratização do Ensino Superior. Na agenda nacional, ele participa de discussões de políticas sociais e reivindica vagas e bolsas de estudo para os alunos aprovados no processo seletivo de diversas universidades.

O principal objetivo pedagógico dos CPVCs é preparar os alunos para ingressar em universidades, e o eixo que aglutina o movimento social – e o diferencia dos pré-vestibulares tradicionais – está em enfatizar a formação de cidadãos ativos. Para isso, foi criada a disciplina Cultura e Cidadania, na qual são debatidas questões sociais do cotidiano da sociedade brasileira, tais como: racismo, questões de gênero, violência urbana, direitos políticos e sociais.

Mesmo com a diversidade metodológica dos diferentes cursos, no tocante ao processo ensino-aprendizagem parece haver um consenso no reconhecimento de algumas *fragilidades* ou *inquietações* sentidas no transcurso de um processo que nasceu há dez anos.

Os questionamentos manifestados pelos participantes da *1ª Jornada Pedagógica com os 140 Cursos Pré-Vestibulares Comunitários Parceiros da PUC-Rio* poderiam ser assim agrupados: Como pré-vestibulandos comunitários, adultos e trabalhadores-estudantes, constroem seus saberes e competências, e os utilizam no cotidiano? Como esses saberes experienciais e socioculturais associam-se aos saberes escolares propriamente ditos, com seus códigos e suas linguagens? Como os processos ensino-aprendizagem, nos CPVCs, podem potencializar o diálogo entre essas instâncias de saberes e competências?

Frente aos recentes desafios colocados pelo PROUNI e pelo processo de seleção via ENEM, tais questionamentos se fortalecem. Nesse sentido – parafraseando Freire (1978), que diz: “Não há história sem homens, como não há uma história para homens, mas uma história de homens que, feita por eles, também os faz.” – aceitei o convite da equipe do NEAd para, a partir de uma perspectiva vygotskiana, aliada a minha experiência docente, dar uma pequena contribuição ao debate.

¹ Doutoranda em Ciências da Educação pela Universidade de La Havana.

Por que L. S. Vygotski? Constructos teóricos e metodológicos

Vygotski propôs-se a estudar o desenvolvimento humano a partir de uma perspectiva histórico-cultural, e foi um dos primeiros cientistas modernos a afirmar que a mente se forma socialmente, e a sugerir os mecanismos pelos quais a cultura torna-se parte da natureza de cada pessoa. Em outras palavras: o ser humano, desde o seu nascimento, começa um processo de formação da personalidade que vai até o fim da vida, no qual os acontecimentos históricos serão determinantes para sua individualidade. Portanto, a criança nasce socialmente dependente, pois precisa dos cuidados da mãe ou de outros adultos; a carga genética e um forte componente cultural determinarão o indivíduo que virá a ser.

Nas palavras de Galperin (2002), seguidor do enfoque acima, para alguém chegar a ser pessoa, é necessário ser um sujeito consciente, com responsabilidade social. Nesse sentido, encontramos na teoria histórico-culturalista de Vygotski uma alternativa e uma esperança, cujos postulados, assim como os de seus seguidores, constituem, acredito firmemente, elemento importantíssimo para orientar a transformação societária.

A abordagem histórico-cultural constitui uma teoria e uma metodologia em que as histórias individual e cultural, entre evoluções e revoluções, têm uma congruência particular. Ela postula que os fenômenos devem ser considerados como processos dinâmicos, produto de uma história, caracterizados por mudanças qualitativas.

Assim, o mundo social também tem sentido e significado pois, independentemente da memória natural surge, como produto da condição específica do desenvolvimento social, a memória mediada. Dessa forma, os homens modificam seu ambiente e se modificam, em função das mudanças provocadas por eles mesmos.

A perspectiva histórico-cultural contempla, entre outros, os seguintes pressupostos fundamentais:

1. Internalização das funções psicológicas superiores. A internalização é a reconstrução interna de dinâmicas externas (relações, ações, etc.), é transformar um processo interpessoal em intrapessoal. Este processo é ativo, ou seja, a ação do meio sobre o sujeito está mediada pela situação psicológica criada pelo próprio sujeito, e esta situação se constrói em um meio que propicia/ajuda, ou não, o enraizamento cultural desse sujeito. Com base nessas idéias, podemos compreender a influência educativa sobre o sujeito do desenvolvimento, e sobretudo como sua inclusão em programas educacionais, ou exclusão desses mesmos programas, pode contribuir para seu enraizamento na cultura ou, ao contrário, para uma marginalização cultural. Sob este enfo-

que, foram profundamente estudados os mecanismos de internalização (plano psicológico da análise) que ocorrem durante tal processo de enraizamento (plano sociológico da análise). Da mesma forma, a cooperação do grupo no qual se inclui o indivíduo que aprende pode contribuir para torná-lo um sujeito independente. Trata-se de como se gesta a independência, no interior de uma dependência em cooperação, e tal independência não é egoísta, pois enriquece essa cooperação.

2. Instrumento e símbolo, no desenvolvimento do sujeito. O desenvolvimento depende da relação entre os seres humanos e seu ambiente físico e social, ou seja, está intimamente relacionado à história individual, e esta à história social. O tempo histórico das gerações é constitutivo do tempo autobiográfico, e vice-versa. A cultura (símbolos, instrumentos, etc.) é recriada em ambos os tempos, que são interdependentes.
3. Relação entre a fala e o uso de instrumentos. Atribui-se à atividade simbólica uma função organizadora específica, que invade o processo de uso de instrumentos (criados pela cultura, assimilados e recriados pelo sujeito) na atividade humana, o que produz formas fundamentalmente novas de comportamento. Quando a pessoa é marginalizada da cultura, o funcionamento dos processos simbólicos difere de quando ela está enraizada nessa cultura. O sujeito enraizado culturalmente, diferentemente do marginalizado, vive a experiência cultural e a retribui com sua obra pessoal.
4. Interação social e transformação da atividade prática. A linguagem como instrumento orienta e regula a atividade do ser humano e o habilita a superar a ação espontânea e buscar, intencionalmente, outros instrumentos para a solução de problemas (tomada de consciência). Isto lhe permite pensar e planejar estratégias de solução, antes de tomar decisões.
5. Desenvolvimento da percepção e da atenção, como processos da personalidade. O mundo não é visto apenas em cor e forma; o mundo social também tem sentido e significado. Por trás de pensamento e ações, estão motivações e intenções humanas. A percepção não é puramente cognitiva, mas envolve afetivamente o sujeito. Percepção, pensamento e afeto se amalgamam entre si, e a personalidade é o grau mais elaborado desta integração. O mesmo acontece com a memória e outros processos.
6. Domínio sobre a memória e o pensamento, como processos da personalidade. Independentemente da memória natural, temos a memória mediada, produto da condição específica do desenvolvimento social. As raízes do desenvolvimento cultural e comportamental surgem durante a infância, com o uso de instrumentos e com a fala. A característica básica do comportamento humano está na relação dialética entre homem e ambiente. Já a memória histórico-cultural e individual é o

suporte da identidade, nesses dois planos, e se reflete no patrimônio cultural de uma sociedade, da humanidade e na memória do indivíduo. Os homens modificam seu ambiente e se modificam em função das mudanças por eles mesmos provocadas.

Os aspectos essenciais da hipótese do autor na dimensão escolar ou de aprendizados diversos são:

1. Os processos quase nunca são paralelos, e o desenvolvimento, sendo mais lento que o aprendizado, não coincide com este último. No entanto, em sua seqüência aparecem as zonas de desenvolvimento proximal. Esta afirmação não significa que não haja uma unidade; o que se discute é a simultaneidade desses processos.
2. A discrepância entre a idade mental de uma criança e o nível que ela atinge ao resolver problemas com o auxílio de outra pessoa indicam a Zona de Desenvolvimento Proximal-ZDP² dessa criança. Isto significa que o ser humano necessita da cooperação de alguém, e que o aprendizado é um ato criador coletivo, uma criação e recriação entre sujeitos que se reconhecem como iguais, no sentido humano da existência.
3. A Situação Social do Desenvolvimento-SSD é a posição do sujeito no curso de seu desenvolvimento, a convergência dinâmica e completa entre o interpessoal (o externo) e o intrapessoal (o interno), provocada ativamente por esse sujeito. Trata-se da relação individual e específica da pessoa com seu meio social, de um momento de partida para as trocas dinâmicas que ocorrem durante um dado período do desenvolvimento. Tal relação determina, globalmente, formas e caminho através dos quais a criança vai adquirindo novas características de personalidade.

Seguindo os pressupostos teórico-metodológicos acima apresentados, orientei minha prática docente e administrativa, durante grande parte do período em que integrei o quadro docente da PUC-Rio, no Curso de Graduação do Departamento de Serviço Social. No intuito de compartilhar essa experiência, apresento aqui o caso das disciplinas Pesquisa em Serviço Social I e II.

A prática vygotskiana em sala de aula

Perante a disciplina sob sua responsabilidade, o principal desafio para o professor é alcançar os objetivos derivados da ementa estabelecida na grade curricular: As Unidades Programáticas e o Plano de Trabalho são os aspectos-chave do programa.

² VYGOTSKI, L. S. *Pensamento e linguagem*, p. 89.

Se o professor entende, como afirmei ao referir-me à ZDP, que o aprendizado é um ato criador coletivo, ele tem que superar a primeira contradição, ou seja, conciliar ementa, objetivos, unidades programáticas e plano de trabalho. Trata-se de tarefa complexa, que exige *uma visão do futuro*, um conhecimento do alunado e, principalmente, um grande compromisso ético.

Pensar vygostkianamente significa auto-estimular e ampliar nossa própria ZDP e aplicar esse conceito em sua plenitude. O fato de ser professora das disciplinas Pesquisa em Serviço Social I e II, cujas ementas estão explicitadas abaixo³, permitiu-me vivenciar essas experiências únicas, originais e dinâmicas, semestre a semestre, durante oito anos. Sem dúvida, a prática docente deslanchou um processo que originou, em mim mesma, uma SSD cada vez mais complexa.

Como decorria o processo ensino-aprendizado? Percebi que, no primeiro semestre, a disciplina Pesquisa em Serviço Social I exigia uma grande carga de conteúdos, além de conceitos científicos e metodológicos que permitissem – a partir de um fato empírico associado ao campo de estágio/prática profissional – a elaboração de um projeto de pesquisa. Tal projeto deveria atender às exigências da academia, e ser produzido individualmente pelos alunos/as (aproximadamente 35), com temas de seu interesse. No segundo semestre letivo, a disciplina Pesquisa em Serviço Social II privilegiava a aplicação dos conhecimentos adquiridos na implementação da pesquisa, e a elaboração de relatório pertinente.

Ao analisar e avaliar cada aula, a partir da SSD do grupo, criei meu primeiro *kit de problemas*. Como a turma era composta por alunos oriundos dos CPVCs, uma de minhas inquietações era a história de vida de cada aluno/a, pois se a cultura é referência e também campo de novas elaborações da ação humana, como compreender esse/a aluno/a a partir de situações sociais de exclusão? Recriando a vida, a cultura nos possibilita conhecer e entender a realidade, e também que nos adaptemos ao meio social; nessa experiência, diversificamos e enriquecemos as formas culturais e históricas do grupo em que nascemos e crescemos, e entendemos que essa consciência, essa *condição de si mesmo* é a premissa da crítica – se tudo isso é verdade, nos preocupamos com o ato educativo como ação política.

³ EMENTAS: Pesquisa em Serviço Social I – Pesquisa como procedimento científico. A especificidade da pesquisa em Serviço Social; a pesquisa participante e a pesquisa-ação. O processo de planejamento de uma pesquisa: formulação do problema e os procedimentos metodológicos compatíveis.

Pesquisa em Serviço Social II – O processo de realização de uma pesquisa: revisão do projeto elaborado e aprofundamento da literatura selecionada; prática da coleta e análise dos dados, segundo perspectiva teórica adotada; execução do relatório de pesquisa.

Os problemas, entretanto, estavam comigo, e era necessária a cooperação de outros atores para a superação coletiva de situações peculiares que acionariam a ZDP do grupo de alunos/as. Inicialmente, a estratégia foi incentivar o uso dos recursos didático-pedagógicos da universidade e orientar a frequência de uso dos espaços destinados ao corpo discente como, por exemplo, visitas guiadas à biblioteca, utilização do RDC, etc. Assim, ampliar a ZDP, neste caso, teve relação direta com a SSD, que seria fortalecida através do estímulo da zona de desenvolvimento próximo, permitindo a decodificação de situações novas no mundo acadêmico que, por vezes, caracterizavam um choque cultural, ou apresentavam situações de constrangimento ou discriminação social e racial.

Vale lembrar que aproximadamente 95% dos alunos/as da Graduação em Serviço Social são bolsistas, em sua maioria afro-brasileiros, moram em locais abandonados pelo poder público, com infra-estrutura deficitária, pouca ou nenhuma atividade cultural, e onde as relações de parentesco e vizinhança geram um estilo de vida diferente daquele que delinea o perfil do alunado que, tradicionalmente, estuda na universidade. Nos primeiros anos do projeto de inclusão social, as diferenças entre os dois mundos sociais eram marcantes, em relação à cultura e seus símbolos, como linguagem, estilo de se vestir, de pentear-se, já que a identidade está intimamente relacionada à história individual, e esta à história social.

Durante o processo de formação, dialético, contraditório, as reações à proposta metodológica foram as mais variadas, oscilando entre a perplexidade e a resistência. Não tenho dúvidas de que, em geral, a turma deseja e espera uma aula nos moldes tradicionais, onde seu papel é receber os conhecimentos sem questioná-los. A cultura da educação bancária, conceito de Paulo Freire, estava nitidamente presente, exigindo *receita de bolo*. Entretanto, pesquisar problemas sociais exige definir o tema a ser estudado, e problematizá-lo é um processo doloroso que, muitas vezes, remete alunos/as às próprias histórias de vida. Eu insistia em fazê-los falar, em expressar verbalmente, e logo depois por escrito, o problema a ser estudado, exercício este que habilita cada aluno a superar a ação espontânea, conscientizando-se do problema e planejando estratégias antes de tomar decisões. Eu lembrava-lhes a importância da troca, da cooperação e da solidariedade para o crescimento individual e coletivo, e salientava que os conceitos, constructos e teorias se encontram nos livros; basta aprender a apreender, e uma das formas mais interessantes de aprender é fazê-lo em comunhão com nossos pares.

No decorrer do processo, meu *kit de problemas* transformou-se em *banco de problemas* pois, como professora, eu era depositária dos projetos individuais (entre 30 e 40 por período) e, principalmente, de todos os problemas que surgem no processo de criação individual. Justamente

por se tratar de tarefa a ser cumprida individualmente, afloram as raízes do desenvolvimento da personalidade, e elas também têm imperfeições, carências, inseguranças, abandonos.

Essa percepção deu origem a um trabalho que extrapolava os limites da sala de aula, onde as aulas às vezes eram expositivas, em outras ocasiões formavam-se grupos temáticos, e sempre existia a exigência do estudo dirigido, que eu controlava em minha agenda. Aí, eu também marcava o atendimento extraclasse, quando dava orientações individuais e/ou em grupo, tantas vezes quantas fossem necessárias. A procura era grande, e fazendo uma analogia com um mercado de capitais solidário – sendo o conhecimento o capital em questão – meu *banco de problemas* era extremamente movimentado por *correntistas* que depositavam a nova versão do projeto e buscavam orientação para dar continuidade à sua produção intelectual.

Metodologicamente, o banco de problemas deu excelente suporte à ampliação da ZDP de alunos/as que vivenciaram a experiência. Mesmo com o atendimento formalmente agendado, a frequência de *clientes* era maior que a esperada, e então havia pequenas reuniões de estudo, nas quais a informalidade me permitia mediar a produção de conhecimentos sobre o tema escolhido e paradigmas teóricos, tipologia de pesquisa, e outros assuntos pertinentes.

Naturalmente, o espaço de orientação – minha sala de trabalho – por vezes foi o amparo para aflições, inseguranças, bloqueios... Não esqueçamos que percepção, pensamento e afeto se amalgamam entre si, e que a percepção humana não é puramente cognitiva, mas envolve afetivamente o sujeito. Por isso, em várias oportunidades trabalhei a auto-estima de alunos/as, principalmente das que choravam porque achavam que não conseguiriam cumprir a tarefa, porque não se sentiam motivadas a pesquisar tema algum, ou porque não entendiam determinado autor. Mais de uma vez sentei junto de alunos e alunas para ler e decodificar um texto. É um exagero? Não. Definitivamente, é essencial para deslanchar processos de ampliação da ZDP. Minha proposta é de formação, de desenvolvimento e, como já vimos, o processo de desenvolvimento é mais lento que o de aprendizado. Da mesma forma, o ritmo próprio dos processos de desenvolvimento varia de sujeito para sujeito.

Com o passar do tempo, o *banco de problemas* foi adquirindo proporções maiores e, para responder às questões, minha ZDP também se ampliou, e lancei mão de estratégias que me permitissem uma maior dedicação a essa atividade. No último ano em que lecionei na PUC-Rio, criei uma página na WEB, como instrumento de apoio didático: bastava clicar para ler e imprimir as transparências usadas nas aulas expositivas. Como na figura da espiral, entramos em um *crescendum* cada vez mais

instigante, e a turma, por iniciativa própria, se reunia de forma independente em pequenos grupos de estudo e apresentava, ao *banco*, problemas complexos que nos remetiam a discussões mais profundas.

Em minha trajetória como professora dessas disciplinas, reprovei apenas duas alunas, uma delas por problemas éticos e outra por faltas injustificadas. Posteriormente, ambas cursaram a disciplina sem problemas. Em contrapartida, tive a produção de mais de 300 belos projetos de pesquisa.

E depois? A segunda fase ficava por conta da implementação do projeto, da pesquisa em si, do tratamento dos dados e da elaboração do informe final. As primeiras turmas me mostraram que a metodologia teria que ser diferente, pois a turma perdia a identidade e a produção de conhecimento do período anterior, o projeto não era socializado e a cooperação deixava a desejar.

Inspirada em Vygotski, criei uma nova metodologia, que contemplava a continuidade do *banco de problemas* e a apresentação pública do projeto, e na medida em que passava o tempo, era preciso apresentar o processo investigativo e os resultados da pesquisa para uma banca composta por três alunas e a professora. A avaliação da atividade, pautada em um roteiro, consistia na média entre a nota conferida pela banca e a nota da professora. Parece trivial, mas cada passo foi planejado para ampliar a ZDP dos diversos protagonistas da aula e verificar se houve ou não mudanças na SSD.

Foram criados um cronograma de apresentações e uma agenda para dar continuidade ao *banco de problemas*. Os primeiros projetos apresentados eram indicações determinadas pela nota obtida no semestre anterior. Mais tarde, alternavam-se projetos muito bons e bons.

O tempo para a apresentação do projeto era de 20 minutos. O roteiro de avaliação abrangia os seguintes itens: domínio do projeto (1 ponto), conhecimento do assunto/tema (2 pontos), apresentação de hipótese (1 ponto), coerência interna do projeto (2 pontos), domínio da metodologia (1 ponto), relevância da pesquisa para o Serviço Social (2 pontos), desenvolvimento da pesquisa dentro dos prazos previstos (1 ponto). A banca tinha 15 minutos para argüir, debater, conferir uma nota e justificá-la por escrito. A turma podia participar, levantando questões e sugerindo modificações pertinentes ao projeto de pesquisa apresentado. Era proibido entrar ou sair da sala durante a apresentação.

Essa atividade, que de início inspirava temor, foi configurando um momento solene, um ritual de passagem. A turma se preparava para o acontecimento e comparecia quase toda, prestigiando com muito respeito todas as apresentações.

As defesas dos projetos foram pouco a pouco se sofisticando, utilizando o auditório do RDC para apresentações animadas em *data-show*.

Cada defesa me emocionava profundamente, assim como a turma. Com as apresentações, eu podia conferir o nível de ampliação da ZDP e da SSD. Assim, percebia-se um discurso afinado (com pouquíssimas gírias), postura profissional impecável, trajes e cabelos especialmente cuidados para a ocasião, abertura a críticas, e principalmente o conhecimento necessário para defender pontos de vista.

A banca deliberava, mediada por mim, e era um momento único e exclusivo para conferir aprendizagens ou dissipar dúvidas teórico-metodológicas. Além disso, trocávamos impressões sobre o significado de uma avaliação e a necessidade de ser muito objetivo para não sair do roteiro estabelecido. Um dado interessante é o fato de que a banca era, às vezes, mais exigente e rigorosa que a professora, e usei parte do tempo trabalhando as relações de poder.

Certamente, essa fantástica experiência se irradiava em outros campos: mobilizava famílias, amigos e pessoal de estágios. Nos dois últimos anos de trabalho docente, assistiram a defesas supervisoras, maridos, filhos, namorados e alunos de outros cursos da universidade. Na história desta disciplina, não houve reprovações.

Em termos gerais, e como conclusão, posso afirmar que essa prática docente vygotskiana, além de cumprir os objetivos das disciplinas em pauta, dinamizava outras matérias do curso. Alunos/as levavam suas inquietações a diversas aulas, discutiam com outros professores, solicitavam indicações bibliográficas e, no mínimo, expressavam a angústia que o desafio do amadurecimento lhes causava.

Dos pontos de vista teórico e metodológico, a escolha de uma perspectiva histórico-cultural oferece elementos fundamentais para a formação de sujeitos críticos, participativos e compromissados com a construção de uma sociedade mais justa e solidária.

Referências bibliográficas

- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.
- GALPERIN, P. Ya. (1979) Introducción a la Psicología. In: *Acerca del debate sobre el enfoque Histórico Cultural en Cuba*. Ponencia de la Profa. Gloria Fariñas León en el Congreso Hominis, 2002, p. 127. (CD-ROM)
- VYGOTSKI, L. S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

2.4. A pedagogia intuitiva: relato de uma experiência na rede EDUCAFRO

Fábio Luiz da Silva Mendes¹

Fui convidado a desenvolver, no presente encontro, o tema Realidade da Pedagogia Utilizada nos Núcleos de Pré-vestibulares da EDUCAFRO, deveras desafiador, por conta das diversas nuances que engloba. A influência da baixa auto-estima no aprendizado do povo pobre – principalmente o afro-descendente – a grande carência de qualidade do ensino público ministrado nas áreas de periferia e a formação dos professores dos diversos núcleos são apenas olhares desta realidade educacional tão dinâmica quanto inclusiva.

A opressão social, o racismo, a realidade social circundante são fatores que perseguem o imaginário de nossos alunos. Se mesmo para nós, que temos uma graduação, outros até bem mais, isto parece ser uma barreira quase intransponível, e nos sentimos frágeis *davis* diante do *golias* da desigualdade social e da miséria massacrante quase invencível, imaginem nossos alunos, que convivem diariamente com tráfico, exclusão social e abandono das autoridades públicas!

A força contrária de ouvir quotidianamente vários *nãos*, como *não* a uma vida mais digna, à saúde, à luta – por parte de colegas que se acomodaram no emprego da padaria, do bar, ou até mesmo na informalidade – são forças que devem ser vencidas em cada tempo de aula, trabalho realizado ou exercício pronto. Uma das grandes dores de um professor de núcleo é saber que um de seus alunos deixou de frequentar as aulas para ajudar a complementar a renda familiar, e isto acontece com mais regularidade do que se pensa. O Brasil joga fora seus valores.

Em geral, os alunos dos pré-vestibulares comunitários são os primeiros da família a buscar uma universidade, os pioneiros de uma geração, e como tal enfrentam problemas como não-aceitação familiar, falta de incentivo e de uma estrutura de apoio e, principalmente, precariedade de recursos e de uma educação calcada em bens culturais, como teatro, cinema, biblioteca, etc.

A regra é o insucesso, o fracasso. Veja-se o olhar atento de vários educadores que pesquisaram sobre fracasso escolar e suas múltiplas conseqüências, não só no aspecto escolar, mas no próprio sonho vendido pela mídia em geral.

O problema é ainda mais sério, porque a maioria de nossos alunos vem da rede pública, cujo problema de queda de qualidade continua sem uma solução eficaz, por parte dos governantes do estado ou dos municí-

¹ Coordenador do Setor de Universitários da Rede EDUCAFRO; Prof. de História.

pios, onde os salários dos professores são péssimos. Esses profissionais têm que se desdobrar em GLP (Gratificação por Lotação Prioritária) para complementar o salário, o que prejudica a elaboração de um bom planejamento de aula, as unidades escolares muitas vezes não têm laboratórios de pesquisa e falta até mesmo infra-estrutura básica, o que expõe professores, direção e alunos a sérios riscos de incêndios ou outros acidentes.

Todavia, o maior problema é a falta de professores de matérias fundamentais como Química, Física, Matemática, o que faz com que os alunos, ao chegar aos “prés”, deparem-se com uma realidade jamais vista antes, quando determinada matéria deveria ser apenas revista para o vestibular. Tal situação choca os alunos, e já foi alvo de denúncia por parte da EDUCAFRO, em 2001. Esse verdadeiro crime de responsabilidade do governo faz com que vários alunos desistam, pois acham impossível conseguir ingressar na universidade tendo como base o conteúdo escolar da rede pública.

Os professores dos núcleos são parte de uma estrutura muito rica e diversa, mas que também tem seus problemas: a maioria não é formada, sendo composta de ex-alunos que passaram para a universidade e voltam para dar assistência a sua comunidade. Dentre os formados, a maior parte não tem licenciatura, não é professor por formação e falta-lhes uma compreensão técnica e teórica da Pedagogia.

Todavia, se por um lado as adversidades acima causam a evasão de uma parcela significativa dos alunos dos núcleos, por outro fazem acontecer um fenômeno educacional que poderíamos descrever como pedagogia intuitiva. Essa pedagogia está fundada em uma identidade cultural entre educador e educando, que por terem na maioria das vezes a mesma origem histórico-social, sofrerem ou terem sofrido as mesmas agruras, possuem cosmovisões bastante sintonizadas, o que cria um elo dialógico comunicativo, fundamentalmente necessário para o processo de aprendizagem. Acrescente-se o fato de haver ainda uma sintonia étnico-cultural entre educador e educando, bastante comum nos núcleos da EDUCAFRO, sendo aquele/a professor/a afro-descendente um símbolo da possibilidade concreta de vitória pessoal e de mudança da realidade excludente e racista contra a qual lutamos. Segundo Paulo Freire (1996),

...a questão da identidade cultural, da qual fazem parte a dimensão individual e a de classe dos educandos, e cujo respeito é absolutamente fundamental na prática educativa progressista, é problema que não pode ser desprezado.

Os professores se esforçam para se expressar da melhor maneira possível, utilizando como base das aulas o próprio conhecimento de causa,

pois são de origem pobre, também moram na periferia e, em uma linguagem comum e acessível, transmitem aos alunos do projeto o saber tão necessário ao sucesso no exame vestibular. Paulo Freire ficaria orgulhoso, pois tal conhecimento é fruto de construção, doação mútua e entrega. E mais, a proposta freireana é contemplada, porque os professores têm que reconhecer que não são *donos do saber* – apesar de o senso comum achar o contrário – o que facilita a interação e estimula o espírito crítico dos alunos.

Sobre o papel da Educação na construção da Cidadania, assim escreve Freire na contracapa do livro “Pedagogia da Práxis”, de Moacir Gadotti:

Não se constrói a cidadania sem a solidariedade entre grupos de indivíduos, regimes e nações. Desde o século XIX, a Educação tem tido um papel decisivo na construção da cidadania e do estado-nação. Entretanto, o capitalismo cria as condições para um individualismo possessivo, com aspirações à competição sem solidariedade. Neste livro, Moacir Gadotti oferece com lucidez, rigor, mas também com emoção, um convite para a Pedagogia da Práxis, uma pedagogia que, a partir do conflito, constrói as bases para uma solidariedade democrática.

Tal pedagogia é intuitiva, porque se baseia em questões trazidas pelos próprios alunos, ou seja, na própria “práxis” de alunos e professores. Em sua obra *Pedagogia da Autonomia*, ressalta Freire que essa troca existencial entre educador e educando se consubstancia no processo de aprendizagem, sempre mútuo. Assim, diz Freire (1996):

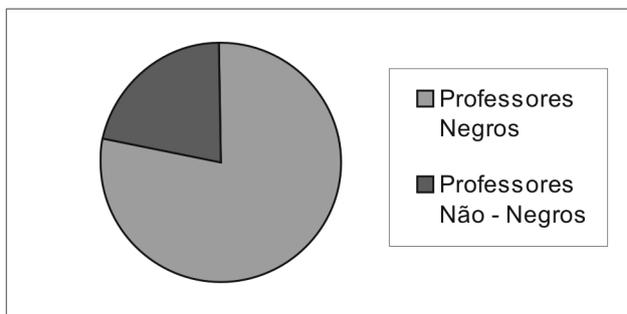
Como educador, preciso ir “lendo” cada vez melhor a leitura do mundo que os grupos populares com quem trabalho fazem de seu contexto imediato e do maior, de que o seu é parte. O que quero dizer é o seguinte: não posso, de maneira alguma, nas minhas relações político-pedagógicas com os grupos populares com os quais trabalho, desconsiderar seu saber de existência feito, sua explicação do mundo, de que faz parte a compreensão de sua própria presença no mundo.

Os alunos que perseveraram no núcleo até o final do curso têm uma energia redobrada, pois tal decisão é quase sempre acompanhada de cuidadosa reflexão sobre o que eles pensam e querem do futuro. Desse modo, a superação dos obstáculos passa a ser um grande estímulo para as vitórias que se seguirão.

Apresentarei, agora, um estudo de caso para melhor ilustrar o desenvolvimento da temática abordada e suscitar novas provocações. Trata-se do caso do núcleo Phoenix, localizado no município de Nilópolis, na

Baixada Fluminense. Este núcleo foi constituído em 1994, logo após o sucesso de aprovação do núcleo Matriz (núcleo pioneiro do conjunto de pré-vestibulares comunitários, na Baixada e no Grande Rio).

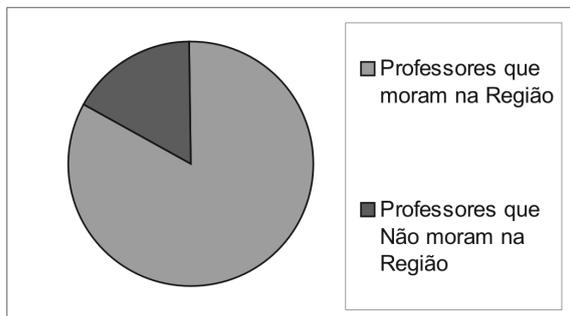
Gráfico 1



A análise dos dados do gráfico 1, acima, mostra a realidade étnica dos professores dos pré-vestibulares comunitários, cuja maioria tem fenótipo afro-descendente, e traz uma reflexão crítica sobre os desafios de ser negro na atual sociedade brasileira, racista e preconceituosa. O sucesso acadêmico desses professores é visto como superação da realidade, marcando uma identidade cultural de reconhecimento e pertença.

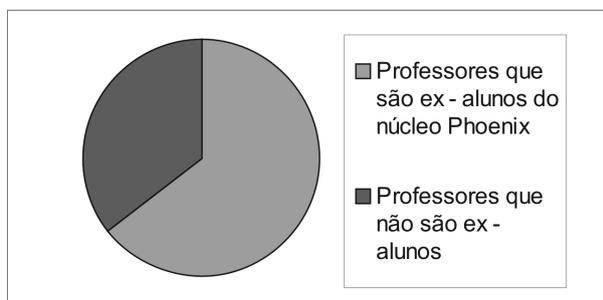
Não podemos esquecer do tempo de caminhada do núcleo Phoenix: seus dez anos de existência foram fundamentais para a formação de uma militância engajada, formada por ex-alunos, e que foi sendo aprovada ao longo dos anos, em universidades públicas e particulares, com bolsas obtidas através de convênios da EDUCAFRO com várias universidades, entre as quais cito o belo exemplo da PUC-Rio.

Gráfico 2



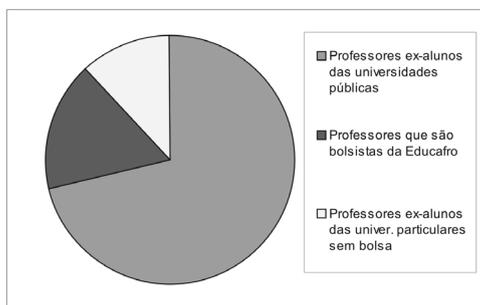
O gráfico 2 mostra que a maioria dos professores do núcleo Phoenix tem sua base de colaboradores voluntários na própria região de atuação, ou seja, na Baixada Fluminense. Isto é muito positivo pois, segundo Freire, a aproximação da linguagem e da comunicação do educador com o mundo de signos e valores do educando facilita o processo de aprendizagem. É o povo da Baixada falando consigo próprio, conhecendo-se mutuamente e evoluindo. É assim na maioria dos pré-vestibulares: o povo da própria região faz acontecer, e essa força contagia vários alunos, que voltam a seus núcleos ou fundam novos. Todavia, essa potencialidade é por vezes inexplorada, contribuindo para a evasão, em alguns núcleos.

Gráfico 3



O gráfico 3, acima, corrobora a tese de que “militância, o núcleo faz em casa”. Os dez anos de caminhada do Phoenix na construção de um trabalho sério se consubstanciam no retorno de ex-alunos ao projeto. Eles também fundam novos núcleos. Tal retorno se deve, em parte, a uma retribuição moral do aluno bolsista da EDUCAFRO para a renovação de sua bolsa, como forma de agradecimento à sociedade e de devolução do valor material da bolsa àqueles que ainda não tiveram a oportunidade de ingressar na universidade.

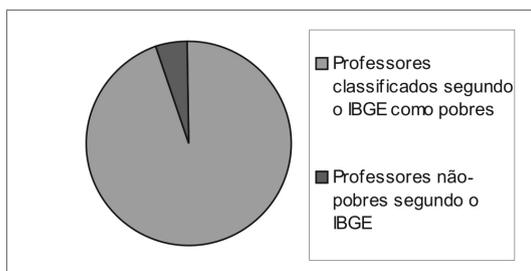
Gráfico 4



No gráfico 4, acima, pode-se observar que os ex-alunos do Phoenix, aprovados nas universidades públicas, trazem em si a semente de uma consciência multiplicadora de retorno ao projeto, com vistas à construção de uma sociedade renovada.

A idéia de retorno ao projeto é passada durante as aulas, criando uma pedagogia de pertença e de indignação, que canaliza a “justa raiva” para os desafios de transformação da sociedade, a partir da realidade local. Além disso, é tanta a força de, através da educação, lançar uma nova semente na realidade, que isso motiva até aqueles que, tendo condições financeiras favoráveis, puderam realizar o sonho de freqüentar uma universidade. Foi essa, sem dúvida, a luz que um dia guiou Paulo Freire no anúncio do *evangelho de libertação* do povo através do saber (ver *Pedagogia do Oprimido* e outras obras do autor), sem ter passado por qualquer núcleo ou ter sido contemplado com alguma bolsa. Enfim, é a própria volúpia de transformar o mundo que move esses corações.

Gráfico 5



A classificação em *pobre* ou *não-pobre* foi baseada na renda *per capita* familiar, dos professores, segundo dados indicativos de quem é pobre ou não, e também segundo os critérios de renda para ingresso no Programa Universidade para Todos-ProUni do MEC. Enfim, trata-se de pobres mudando a realidade de vida de outros pobres, sem a necessidade de patrocínio de ONGs, do governo ou de apadrinhamento político. O projeto político-pedagógico original era questionador, segundo Frei David (2004):

A grande questão era: como, sem dinheiro, conforme é a realidade do povo pobre, fariamos surgir uma revolução educacional que potencializasse o ingresso dos pobres em geral, e dos afro-descendentes em particular, às universidades públicas e particulares (com bolsas de estudo)?

O núcleo Phoenix é um exemplo de sucesso junto a outros cursos pré-vestibulares, tanto na proposta quanto na práxis educacional. No entanto, a realidade radical e transformadora dos pré-vestibulares ainda precisa ser ampliada, para servir mais ao pobre, principalmente ao afro-descendente.

Como conclusão, cito Frei David Raimundo dos Santos (2004), um dos fundadores do Movimento de Cursos Pré-vestibulares:

Os mais de 2.316 professores e 165 coordenadores envolvidos nos 193 núcleos do Rio de Janeiro, de São Paulo, Minas Gerais e do Espírito Santo sentem-se gratificados pelo espaço novo de partilha, de consciência política, de consciência racial, de resgate da cidadania e visão crítica da sociedade, desenvolvidos nestes núcleos. Em especial, a alegria se consolida quando se vê a corajosa doação dos ex-alunos que passaram para as várias universidades e voltaram como coordenadores, abrindo novos núcleos em seus bairros, com o firme propósito de beneficiarem outros colegas pobres. Outros, imbuídos de uma força que com certeza vem de Deus, têm a coragem de assumir como professores-monitores, tendo um excelente desempenho e aprovação dos alunos beneficiados. Temos consciência de todas as dificuldades e empecilhos encontrados pelo povo de base para se organizar, mas temos esperanças de que este trabalho, em sua própria simplicidade, traga o vigor profético e transformador que ajudará o povo pobre do Brasil, especialmente os historicamente oprimidos, a se libertarem das armadilhas montadas por uma economia e política violentas, egocêntricas e antipovo. Nosso povo precisa sair de uma prolongada Sexta-feira da Paixão e encontrar seu Domingo de Ressurreição!

Referências bibliográficas

- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da intuição*. São Paulo: Unesp, 1997.
- _____. *Pedagogia da Autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- _____. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- _____. *Ação cultural para a liberdade*. 5ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.
- _____. *Conscientização*. São Paulo: Cortez e Moraes, 1979.
- _____. & SHOR, Ira. *Medo e ousadia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- GADOTTI, Moacir. *Pedagogia da Práxis*. São Paulo: 1995.
- SANTOS, David Raimundo dos. *O que são pré-vestibulares comunitários?* 56.ed. Rio de Janeiro: Informativo interno da EDUCAFRO, 2004.

2.5. A supervisão pedagógica no InVest: socializando uma práxis pedagógica

Hélcio Alvim Filho¹

Optei por reproduzir, neste texto, a coloquialidade da língua falada, considerando que se trata do fruto de uma palestra. Outro fator fundamental para tal opção é a minha trajetória, muito mais ligada à prática de sala de aula do que ao universo acadêmico.

Inicialmente, agradeço aos integrantes do NEAD – Raízes Comunitárias e ao grupo de trabalho que organizou esta Jornada pelo convite. Não sei ainda as razões que levaram tais pessoas a chamar um dileitante em Pedagogia para falar a vocês nesta manhã. De qualquer forma, sou muito grato pela confiança e pela oportunidade de trocar idéias com vocês todos.

Muitos dos presentes devem conhecer a história da conversão de São Paulo, o Apóstolo, que estava às portas de Damasco quando viveu uma intensíssima experiência mística. A primeira imagem que nos vem à cabeça, fornecida pela tradição oral, é a da queda do cavalo. O texto bíblico, porém, não fala em cavalo algum (Atos dos Apóstolos, 9). Ao que parece nós, seres humanos, temos necessidade de magnificar alguns feitos para torná-los mais críveis. Se vistos como ordinários, perderiam sua importância.

Por outro lado, ouvimos falar muito pouco do profeta Oséias que, como os outros profetas bíblicos, teria recebido de Deus a incumbência de denunciar a injustiça, anunciar a esperança e manter vivo o sonho de Deus, por meio de ações transformadoras. E a ação transformadora que ele realizou foi a de casar-se com uma prostituta, simbolizando o amor incondicional de Deus por seu povo, por mais pecador que este fosse. O profeta casou-se, teve filhos, e assim viveu o que pregava. Simples assim.

Vejo o trabalho de supervisão pedagógica de um Curso Pré-Vestibular Comunitário-CPVC como o de um profeta bíblico. Em outros termos, alguém que se propõe a demolir para reconstruir, denunciar para anunciar, manter vivo o sonho, a chama fundante, o ideal.

A experiência do InVest

Partilharei com vocês o que vivemos na fundação do InVest, o CPVC que funciona nas dependências do Colégio Santo Inácio, em Botafogo. Ele surgiu do anseio de cinco jovens, então recém-saídos do Ensino Médio Diurno, por continuar e aprofundar suas experiências sociais,

¹ Mestrando de Educação pela PUC-Rio.

vividas sob os auspícios da Direção de Pastoral do Colégio. Depois de algumas idas e vindas, horas profícuas de discussão e dezenas de litros de cerveja, estava criado o InVest. Seu objetivo principal era (e ainda é) o de oferecer aos ex-alunos do Curso Noturno do Colégio Santo Inácio uma alternativa de preparação virtualmente gratuita para o vestibular. Estes poucos dados históricos já nos ajudam, e muito, a entender o perfil das pessoas com quem trabalhamos.

Os professores e professoras do InVest são oriundos das classes média e média-alta. Quase sempre por conta de sua formação cristã, são movidos para a solidariedade com os pobres. Sua própria experiência pedagógica, porém, diferencia-se muito daquela vivida pelos que serão seus alunos. Não me refiro apenas às distâncias socioeconômicas que os separam, óbvias e escandalosas. Falo das vivências em sala de aula. O Curso Noturno do Colégio Santo Inácio não se pretende preparatório para o vestibular. Conseqüentemente, desenvolveu, diga-se de passagem com extrema competência, uma linha curricular própria, adequada à Educação de Jovens e Adultos-EJA. Acompanha esta linha um paradigma metodológico próprio das instituições jesuítas, que também ressalta o valor da qualidade, e não da quantidade de saber.

De forma quase que oposta, muitos de nossos professores e monitores foram formados por professores transmissores de conhecimento, reprodutores da pedagogia *bancária* – felicíssima expressão do brilhante Paulo Freire – sobretudo aqueles que viveram a experiência dos *cursinhos*. E, pasmem, funcionou com eles! Eles passaram no vestibular! A tarefa primordial da supervisão pedagógica, neste caso, é a de ampliar os horizontes dos educadores para outras verdades possíveis.

Ampliando a discussão – Um novo olhar necessário

Uma fantástica contribuição da Antropologia às ciências humanas está nos conceitos de relativização e de etnocentrismo. Todos nós somos tentados a considerar que o que vivemos e passamos deve ser modelar, paradigmático, aplicando-se a qualquer situação e circunstância. Um absurdo! Aprender a olhar o outro com o olhar do outro é fundamental em qualquer processo de ensino-aprendizagem que se pretenda minimamente democrático. Quanto a isto, muito do que eu poderia dizer já foi claramente abordado pela professora Tânia Dauster, em seu artigo “Navegando contra a corrente? O educador, o antropólogo e o relativismo” (1994, p. 82). Diz essa autora:

O mergulho na linguagem antropológica e a situação de contato com as questões do campo ampliarão as dimensões educativas e tornarão mais

complexa a visão do próprio fenômeno educativo. Neste sentido, abre-se um espaço para o relativismo, como modo peculiar de problematizar e como parte integrante da tradição, grafia e regras antropológicas.

Em consequência do “olhar” relativizador, o professor, burilando seus sentimentos, perceberá, por exemplo, o aluno não mais pela “ótica da privação cultural”, buscando entendê-lo na positividade de seu universo cultural e não restrito a indicadores de sua privação, face à lógica social do seu próprio grupo.

Os efeitos epistemológicos deste olhar conduzem ainda a uma visão contextualizada do fenômeno educativo, a uma valorização da diversidade e da heterogeneidade culturais e a questionamentos sobre posturas etnocêntricas que contrariam a pedagogia “bancária”.

Os atuais estudos de Andragogia (ciência que poderíamos definir como a Pedagogia para adultos) apontam, com muita clareza, para a especificidade dos modelos de aprendizagem em jovens e adultos, especialmente naqueles que são trabalhadores, clara maioria do público de nossos CPVCs. Um saber, neste caso, é verdadeiramente incorporado ao educando quando faz sentido para sua existência, fala às experiências vividas, dando-lhes sentido, ou um novo sentido. Daí a importância da opção por conteúdos e métodos que partam da própria realidade dos alunos e alunas. A esse respeito, diz Pinto (2001, p. 72):

10) É evidente que os problemas pedagógicos (a matéria a ensinar, os currículos, os métodos) correspondentes a cada faixa etária são distintos. Por isso, a alfabetização do adulto é um processo pedagógico qualitativamente distinto da infantil (a não ser assim, cairíamos no erro da infantilização do adulto). Dessa forma, assim como não se pode reduzir o adulto a criança, tampouco se pode reduzir a criança a adulto. Ora, isto é o que inconscientemente fazem os pedagogos, ao proporem métodos obtusos, alienados de alfabetização, de instrução elementar e secundária. A raiz deste equívoco está em que lhes falta a noção do caráter existencial da Educação (sempre relativa à existência, isto é, à fase do existir do ser humano), e por isso é que pensam a formação da criança do ponto de vista de sua futura realidade como adulto. Ora, apesar de, como é evidente, a criança se destinar a ser adulto, sua realidade existencial presente é outra. Não é um ser incompleto, mas sim um ser que está atravessando uma fase particular de seu processo vital (como o adulto também).

É interessante observar que esta primeira conversão não é uma necessidade apenas de professores e monitores de cursos como o InVest, pessoas de classes sociais elevadas. Também o professor ou a professora que vêm de classes populares podem incorrer no mesmo erro, frequen-

temente pelo desejo de reproduzir um modelo de aparente sucesso, o dos *cursinhos*. Tratar-se-ia, mais uma vez, da repetição em microuniversos da relação ideológica de imitação. A fala da Professora Vera Candau, que me precedeu, confirma esta observação.

Voltando ao InVest – uma opção ideológica

Uma segunda conversão de que quero tratar é a ideológica. A meu ver, o objetivo central de um CPVC não pode ser o de levar mais alunos empobrecidos às grandes universidades do Brasil. Trata-se, sim, de criar uma cultura de transformação social concreta e efetiva que mude a realidade, a começar pela universidade, freqüentemente encastelada como guardiã do saber. A aprovação de nossos alunos e alunas é um meio para essa verdadeira revolução com que sonhamos.

A proposta pedagógica do InVest – a despeito da formação burguesa de seus professores e professoras, monitores e monitoras – deve partir exatamente do lugar social do empobrecido que luta pela libertação. O discurso da ascensão pessoal não pode prevalecer sobre o da construção social de condições e meios dignos para todos. Há, portanto, a necessidade de caminhar, coletivamente, para a conscientização de que lutamos todos por um mesmo ideal, o de uma nova sociedade sem oprimidos e opressores.

Poderíamos incorrer no perigo de uma educação instrumentalizada, ou a serviço da revolução. Sobre este equívoco, escreveu o Professor Timothy Ireland o artigo “Escarização de trabalhadores: aprendendo as ferramentas básicas para a luta cotidiana”, a respeito de um projeto de educação de operários da construção civil, que pode ser facilmente adequado à nossa realidade. Tal artigo faz parte do livro *Educação de jovens e adultos*, organizado por Oliveira e Paiva. Dizem estas autoras (2004, p. 67):

A busca de uma coerência interna entre a vida dura do trabalhador da construção e uma prática escolar que procura contribuir para a sua formação, levou, conforme Ireland (1993), à formulação de três princípios básicos que servem como diretrizes gerais da proposta pedagógica: a contextualização, a significação operativa e a especificidade escolar. O princípio da contextualização engloba três dimensões essenciais da experiência. Em primeiro lugar, a escola busca orientar a sua prática pedagógica, incorporando e refletindo as condições de vida dos alunos-trabalhadores, em geral, e o contexto específico da indústria da construção. Assim, questões ligadas à identidade, à migração, à estrutura agrária e à própria dureza da vida na construção constituem importantes temas para aprofundamento. Porém, o direito de sonhar não pode ser

eliminado do espaço escolar. Neste sentido, a leitura é compreendida como uma ferramenta que dá acesso, tanto a informações que fortalecem a luta por direitos básicos e trabalhistas, como aos muitos mundos imaginários que o leitor pode conhecer através da leitura. A tendência de priorizar o “realismo” em detrimento do “imaginário”, nos primeiros anos do projeto, foi corrigida depois que vários alunos reclamaram que, além de trabalhar nove horas ou mais e morar num canteiro, à noite, na escola só se discutia essa dura realidade.

Ampliando a discussão – O lugar social do educador

A maior parte dos CPVCs conta com educadores oriundos das classes populares, o que não garante uma consciência de classe ou a perspectiva de transformação coletiva da realidade. Precisamos, mesmo nesses contextos, enfatizar a necessidade da construção coletiva dessa visão, de forma que educadores e educandos sejam tratados como construtores não só de seu saber, mas de sua história.

Todo processo pedagógico, portanto, deve estar impregnado por uma idéia de intersubjetividade, que aparece em duas expressões de Paulo Freire quando, em sua *Pedagogia do Oprimido*, ele se refere aos autores do processo de ensino-aprendizagem como educador-educando e educando-educador.

Em *Pedagogia da Autonomia*, ao listar as características necessárias a quem deseja realizar uma educação autenticamente libertadora, esse educador pernambucano expõe dois itens, a meu ver essenciais. Assim se expressa Freire:

(...) Ensinar exige respeito aos saberes dos educandos. Por isso mesmo pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela – saberes socialmente construídos na prática comunitária – mas também, como há mais de trinta anos venho sugerindo, discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos. Por que não aproveitar a experiência que têm os alunos de viver em áreas da cidade descuidadas pelo poder público para discutir, por exemplo, a poluição dos riachos e dos córregos e os baixos níveis de bem-estar das populações, os lixões e os riscos que oferecem à saúde das gentes? Por que não há lixões no coração dos bairros ricos, e mesmo puramente remediados, dos centros urbanos? Esta pergunta é considerada em si demagógica e reveladora da má vontade de quem a faz. É pergunta de subversivo, dizem certos defensores da democracia. (p. 33)

(...) Ensinar exige respeito à autonomia do ser do educando. Outro saber necessário à prática educativa, e que se funda na mesma raiz que

acabo de discutir – a da inconclusão do ser que se sabe inconcluso –, é o que fala do respeito devido à autonomia do ser do educando. Do educando criança, jovem ou adulto. Como educador, devo estar constantemente advertido com relação a este respeito, que implica igualmente o que devo ter por mim mesmo. Não faz mal repetir afirmação feita várias vezes neste texto – o inacabamento de que nos tornamos conscientes nos faz seres éticos. O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético, e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros. Precisamente porque éticos, podemos desrespeitar a rigorosidade da ética e resvalar para a sua negação; por isso, é imprescindível deixar claro que a possibilidade do desvio ético não pode receber outra designação senão a de transgressão. O professor que desrespeita a curiosidade do educando, o seu gosto estético, a sua inquietude, a sua linguagem, mais precisamente, a sua sintaxe e a sua prosódia; o professor que ironiza o aluno, que o minimiza, que manda que “ele se ponha em seu lugar” ao mais tênue sinal de sua rebeldia legítima, tanto quanto o professor que se exime do cumprimento de seu dever de propor limites à liberdade do aluno, que se furta ao dever de ensinar, de estar respeitosamente presente à experiência formadora do educando, transgredir os princípios fundamentalmente éticos de nossa existência. (pp. 65 e 66)

O InVest e a Terceira Conversão – Introduzindo o afeto

Quando apresentei um breve histórico do InVest, mencionei a existência de uma metodologia própria dos jesuítas, seguida (ou eventualmente ainda perseguida) por nós no Curso. Trata-se do Paradigma Pedagógico Inaciano-PPI. Surgido como uma tentativa de adaptação da experiência e do método espiritual de Santo Inácio, inspirado sobretudo nos exercícios espirituais desse santo e em sua biografia, congrega também elementos e pressupostos da mais moderna pedagogia. Exporei brevemente algumas de suas características.

O PPI divide-se em cinco passos, complementares e interligados. O primeiro deles é a contextualização que, no sentido inaciano, é essencialmente tarefa do educador. Em outras palavras, é tarefa essencial de quem ensina, conhecer-se e a seus educandos, o mais profundamente possível, e a realidade que os cerca, genérica e especificamente. Aqui, abre-se a porta para um elemento fundamental: a personalização.

Não é possível conceber uma educação autenticamente libertadora que não parta do ser em si, sujeito da libertação de que trata a Educação. Portanto, antes de tudo, é preciso conhecer profundamente cada educando. Então, estará aberta a porta para o afeto, sobretudo na medida em que haja partilha de vida. Nós, que trabalhamos com EJA, sabemos o quanto

esse afeto significa para os educandos, particularmente massacrados e massificados, na sociedade industrial que construímos.

Para nós, no InVest, esta missão ganha especial importância quando percebemos a revolução no olhar de nossos educadores, quando o empobrecido deixa de ser um número em uma estatística e passa a ser uma pessoa e quando compreendemos o quanto esta abordagem fez falta em suas próprias formações. Não se trata mais de compromisso com uma causa, mas com pessoas concretas, que aprendemos a amar.

Ampliando a discussão – O amor como condição pedagógica

Uma relação de afeto entre educadores e educandos aumenta, geralmente, a auto-estima de alunos e alunas, pelas mesmas razões expostas acima, quando nos referimos às características de nossa sociedade industrial (a caminho, atropeladamente, de tornar-se pós-industrial). E, no caso de jovens e adultos, a reconquista, ou mesmo a conquista da auto-estima é crucial para o desbloqueio de sérios impedimentos ao aprendizado, freqüentemente decorrentes de insucessos pessoais e escolares. Assim, *abre-se uma porta a dinamite e picaretas*.

Devemos criar – e isto cabe essencialmente à supervisão pedagógica – ocasiões inter e *transdisciplinares* de valorização da cultura e dos saberes de alunos e alunas. Devemos estar atentos, e esta é uma função de todos os educadores, para evitar que as tensões de gênero, étnicas e etárias, até certo ponto naturais, se tornem fatores de intimidação e inibição de educandos. Enfim, qualquer que seja a origem social do educador, é preciso construir uma coerência entre o discurso libertador e a prática pedagógica, que deve respeitar o valor de cada pessoa.

Vale retornar aqui a Paulo Freire, com mais um trecho de *Pedagogia da Autonomia* (pp. 159, 160):

(...) Ensinar exige querer bem aos educandos. E o que dizer, mas sobretudo o que esperar de mim, se, como professor, não me acho tomado por este outro saber, o de que preciso estar aberto ao gosto de querer bem, às vezes à coragem de querer bem aos educandos e à própria prática educativa de que participo? Esta abertura ao querer bem não significa na verdade que, porque professor, me obrigo a querer bem a todos os alunos de maneira igual. Significa, de fato, que a afetividade não me assusta, que não tenho medo de expressá-la. Significa esta abertura ao querer bem a maneira que tenho de autenticamente selar o meu compromisso com os educandos, numa prática específica do ser humano. Na verdade, preciso descartar como falsa a separação radical entre seriedade docente e afetividade. Não é certo, sobretudo do ponto de vista democrático, que serei tão melhor

professor quanto mais severo, mais frio, mais distante e “cinzento” me ponha nas minhas relações com os alunos, no trato dos objetos cognoscíveis que devo ensinar. A afetividade não se acha excluída da cognoscibilidade. O que não posso obviamente permitir é que minha afetividade interfira no cumprimento ético de meu dever de professor, no exercício de minha autoridade. Não posso condicionar a avaliação do trabalho escolar de um aluno ao maior ou menor bem-querer que tenha por ele.

A minha abertura ao querer bem significa a minha disponibilidade à alegria de viver. Justa alegria de viver que, assumida plenamente, não permite que me transforme num ser “adocicado”, nem tampouco num ser arestoso e amargo.

É tempo de reencantar a educação

No auge de sua carreira, Bjorn Borg, um dos mais brilhantes (senão o mais) tenistas da história estreou um anúncio de uísque. Seu texto era: “*Actually, I don't drink very much.*” A tradução que aparecia em legenda dizia: “Atualmente, eu não bebo muito”, sugerindo um passado de alcoólatra ao insigne atleta. Vivemos em um mundo repleto de falsos cognatos, de palavras polissêmicas, de mal-entendidos. Um destes problemas ocorre com a palavra encantamento. Há quem imediatamente a associe a forças do mal, que operam em nossas mentes independentemente de nossas vontades, gerando confusão e alienação. Encantamento, como eu entendo, é recuperar o melhor da tradição e, no caso dos CPVCs, toda a literatura pedagógica voltada para a EJA.

Encantamento, aqui, é mudança radical de referenciais, é a troca do dever pelo prazer, a troca do muito pelo muito bom, a construção de uma comunidade aprendente e amante. É a restauração dos padrões comunitários pré-burgueses, sem a perda das conquistas da modernidade. É o prazer sem hedonismo, o prazer de ser bom e de construir junto. É o viver a utopia em sua etimologia mais própria, que não é a do sem lugar (que seria atopia) mas a do sem lugar ainda, que conta com a colaboração e a *poiesis* humanas.

Encerro com a narrativa de um diálogo entre Merlin e Morgana, personagens do mito da Távola Redonda, conforme apresentado no filme “Excalibur”:

Merlin

– É um caminho solitário, sabe? O caminho do necromante. Sim, saber demais... “*Lacrimae Mundae*”, lágrimas do mundo...

Morgana

– Mas, e o poder? E a alegria?

Merlin

– Momentos, momentos fugazes.

Morgana

– Posso aliviar sua solidão. Deixe-me ajudar. Ensine-me!

Merlin

– Os nossos dias, os daqueles de nosso tipo, estão contados. O Deus único virá para derrotar os muitos deuses. Os espíritos das florestas e rios estão em silêncio. É o caminho das coisas. Sim! É a hora dos homens e seus desígnios.

Morgana, figura arquetípica de um certo feminino, não-maternal, parece não se conformar com a idéia do fim da magia. Como sempre, as mulheres é que tinham e têm razão.

Referências bibliográficas

DAUSTER, Tânia. Navegando contra a corrente? O educador, o antropólogo e o relativismo. In: BRANDÃO, Zaia (org.). *A crise dos paradigmas e a Educação*. São Paulo: Cortez, 1994.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 2ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

IRELAND, Timothy. Escolarização de trabalhadores: apreendendo as ferramentas básicas para a luta cotidiana. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa & PAIVA, Jane (orgs.). *Educação de jovens e adultos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

PINTO, Alvaro Vieira. *Sete lições sobre educação de adultos*. 12ed., São Paulo: Cortez, 2001.

2.6. Debate

COMPOSIÇÃO DA MESA

Vera Maria Ferrão Candau

Fábio Luiz da Silva Mendes

Hélcio Alvim Filho

MEDIADOR

Edson Diniz (CEASM)

EDSON: Inicialmente, vamos ler as perguntas que chegaram, pois este é um momento importante para aprofundar questões levantadas nas três palestras, e a mesa ainda está recebendo muitas perguntas, que estão sendo selecionadas por temas. As duas primeiras, para a professora Vera, são:

No desafio em relação às linguagens técnicas, que propostas práticas podem ser apontadas e aplicadas ao Movimento do Pré-vestibular?

Utilizando a Pedagogia particularizada dos núcleos (comentada pelo professor Fábio) e sua aula de Didática, cujos alunos exercem docência, qual a sua leitura do corpo docente dos pré-vestibulares?

VERA: Sobre o tema das linguagens e técnicas, acho que é importante termos presente que nem todo mundo aprende de mesma maneira. Podemos até pensar em nossa própria experiência. Há pessoas que precisam visualizar as coisas, e elas aprendem melhor quando conseguem fazer um gráfico ou traduzir algo em um esquema. Para essas pessoas não basta apenas ouvir, ou ler. Há outras, para quem a linguagem visual fala muito. Isto também acontece na Universidade. Outro dia, passei um vídeo para os alunos, e eles depois me disseram: “Como a gente aprendeu com esse vídeo! Se fosse uma aula expositiva, iríamos precisar de muitas delas! Com o vídeo, a gente consegue captar o fundamental, muito mais!”

Hoje em dia, crianças, jovens e adultos estão cada vez mais expostos às várias formas de linguagens. Quer dizer, todo mundo vê televisão, muita gente ouve rádio. No entanto, quando se chega a uma escola, só se faz ler e escrever, o tempo todo. Então, quando falo em linguagens e técnicas, não estou me referindo a algo inacessível ou mais sofisticado, mas a coisas simples. Por exemplo: por que não posso trabalhar com artigos de jornal, imagens, porque não posso fazer um levantamento dos vídeos disponíveis? Evidentemente, é preciso haver uma infra-estrutura mínima, mas você pode pegar vídeos, gratuitamente, seja na TV Globo ou em outro lugar, bastando apenas estar inscrito.

Assim, tenho a impressão de que é mais um tema mental; é preciso desbloquear essa história de que só se aprende de determinada maneira, de que os alunos só aprendem se o professor fala. Mas eles também podem aprender uns com os outros, trazer eles mesmos uma série de recursos!

Por exemplo, acabei de fazer, em uma ONG que assessoro, um projeto com professores da Rede Municipal, no qual trabalhamos muito em cima de letras de músicas. Enfocamos uma série de temas, e os próprios alunos começaram a trazer, espontaneamente, as músicas. Na atividade de encerramento do projeto, um menino fez um rap, outro fez não sei o quê. E eu pergunto: rap na sala de aula, pode? Sim, aprende-se com rap, discutindo sua letra e tentando articular o que se canta com o conhecimento que é produzido. Nós vivemos em uma cultura – e alguns grupos culturais muito mais – que precisa passar pelo corpo. Então, por que o aprendizado tem que ser todo “sentadinho”? Por que não haver elementos de dramatização, de vivência, de transformação em vivência, a partir

da qual se possa refletir, incorporando conhecimentos e passando por uma dimensão mais corporal, lúdica, dramática? Quando falo das linguagens, estou me referindo a isso.

Evidentemente, acho também que, no mundo atual, tem-se que caminhar para o acesso à Internet, aos recursos computacionais, mas não necessariamente. Além disso, a própria Internet hoje articula com imagem, movimento e outros recursos. O que estou propondo é pensarmos que se aprende o mesmo assunto de diferentes maneiras, que as pessoas têm estilos cognitivos diversos e que nós, professores, também temos formas diferentes de trabalhar, utilizando linguagens e técnicas variadas. Isto é importante para favorecer a aprendizagem, o acesso ao conhecimento em suas diferentes perspectivas. Às vezes, é preciso operar antes de conceitualizar, ampliar o leque e trabalhar com essa pluralidade.

Sobre a questão do professor, eu já falei um pouco, e a experiência aponta-me como bastante positivo o fato de muitos pré-vestibulares trabalharem em regime de voluntariado. Porém, voluntariado não quer dizer apenas boa vontade e militância; é preciso aprender o conhecimento ou a competência necessária para desenvolver a habilidade de ensinar. Por exemplo: não posso me apresentar como voluntário para ser *chauffeur* e dizer: “não sei dirigir” – é preciso, antes, aprender.

Então, a meu ver, os professores precisam se submeter a um processo de desenvolvimento de habilidades pedagógicas, o que não significa que todos eles tenham que ser licenciados. Defendo que o próprio núcleo ou pré-vestibular tente viabilizar reuniões de reflexão pedagógica, de discussão de questões do momento. Será interessante que, na medida do possível, os “prés” tenham um supervisor pedagógico que favoreça essa reflexão coletiva sobre o processo em desenvolvimento. É claro que, no voluntariado, há elementos muito positivos: o desejo de ser útil, solidário, de “aprender com”, de prestar um serviço à sociedade. Mas, depois, isso precisa ser trabalhado.

Também na pesquisa que fizemos havia perfis muito diferentes de professores experientes e excelentes. Outros havia que, pela primeira vez, tentavam ensinar algo a alguém e, nesse momento, há sempre necessidade de apoio. Ninguém nasce professor. Ser professor é algo que se constrói ao longo da vida. Por isso, discordo de meu amigo aqui, quando ele diz que é intuitivo – não é intuitivo.

Para usar uma palavra mais sofisticada, nós operamos segundo o *habitus* – no conceito de Bourdieu – ou seja, aquilo que incorporamos, como predisposição, ao longo de nossas vidas de aluno. O que chamo de intuitivo não é intuitivo, mas, sim, o que incorporei de meus professores. Repito o que eu vivi. Se fui escolarizado durante dez anos, incorporei em mim mesma uma representação de professor – aquele que vai para a frente, escreve no quadro-negro, explica as coisas.

Se nunca parei para refletir sobre isso, é o *habitus* que vai aflorar quando eu me colocar na posição de professor. É interessante pensar sobre esses pontos, é muito importante discutir, como professor, por que eu funciono dessa maneira, como aprendi que isto é o que precisa ser feito.

É necessário reinventar o papel do professor, para que este seja, cada vez mais, alguém que estimule a aprendizagem e favoreça que o aluno vá construindo seu conhecimento, não de uma maneira meramente repetitiva, mas sendo capaz também de construir o próprio conhecimento e de desenvolver habilidades cognitivas.

Volto a dizer que, a meu ver, a Universidade (pelo menos as boas universidades) está cada vez menos centrada na mera reprodução de informação, e mais centrada no desenvolvimento cognitivo, ou seja, na capacidade de pensar, de construir um pensamento próprio, de organizar coerentemente um texto.

EDSON – Obrigado, professora Vera. Há, agora, duas questões para o professor Fábio:

Você mencionou que os professores praticam a pedagogia intuitiva, que segundo sua perspectiva, funciona. Questionamos qual é a postura da coordenação frente a essa realidade, e se essa coordenação faz alguma intervenção para trabalhar e reestruturar o método de ensino?

Em termos de formação pedagógica, o que a EDUCAFRO, como instituição, oferece para os professores dos núcleos de pré-vestibular comunitário de sua rede, já que o aparato teórico também é importante?

FÁBIO – A meu ver, seria ótimo possibilitar, cada vez mais, esses encontros teóricos. Se pudéssemos ter, como a professora Vera falou, uma supervisão pedagógica, como faz o professor Hércio, seria excelente. Trata-se de buscar pessoas já formadas em Pedagogia e que, como voluntárias, possam dar suporte, favorecer encontros. Às vezes, a gente sai em campo e “pesca” alguém para esse papel. É uma ajuda enorme, uma contribuição muito forte para o crescimento do núcleo.

Alguns núcleos da Educafro têm coordenação pedagógica, mas não são todos, pois cada um enfrenta uma realidade diferente, e vive de acordo com ela. Muitas vezes, se um determinado estudante de Engenharia Mecânica não pode dar aulas de Física ou de Matemática, não se consegue mais ninguém naquela comunidade que possa dar essas aulas.

O importante é trabalhar bem a questão pedagógica com o que se tem em mãos, buscando melhorar; acho que este é o caminho. Pode-se, por exemplo, fomentar uma discussão a partir de textos.

Quanto ao que da Educafro oferece a seus professores, em termos de formação pedagógica, recordo-me que, desde a época do núcleo Quilombo dos Palmares, sempre se sonhou criar um curso visando à formação de

coordenadores e professores. Mas, para pôr essa idéia em prática, temos enfrentado várias dificuldades. A primeira delas é que o período propício para esse curso seria o de férias. Mas fica complicado, pois a maioria dos núcleos ainda está em função das segundas fases dos vestibulares. Além disso, o professor, voluntário o ano inteiro, quer ter um tempo de folga com a família, mesmo que seja apenas um recesso de duas semanas.

Pensamos então em um curso de férias, que está sendo estudado para o próximo ano. Seria ele composto de quatro encontros, durante os quais o pessoal de Pedagogia traria textos e dinâmicas a ser trabalhados pelo grupo.

Outro sonho nosso é um curso para o calouro; após ingressar na universidade, ele volta aos núcleos como professor e, às vezes, não está maduro para desenvolver um bom trabalho. Nossa idéia é, no primeiro semestre, desenvolver um trabalho junto à sede, para quem se predispõe a ser professor, mesmo que essa pessoa esteja fazendo Engenharia ou outros cursos que não sejam licenciaturas, ou até para os licenciados. Será um curso com ênfase em Pedagogia, com textos de Paulo Freire, Bourdieu, Freinet e outros, com o objetivo de contextualizar melhor a atuação desses futuros professores. Haverá também um outro curso para aqueles que almejam ser coordenadores ou ajudar na coordenação. Este será voltado para Administração, questões financeiras, horários e grades curriculares, relação interpessoal, Psicologia, pois acho importante darmos essa formação. Já houve alguns encontros nesse sentido, mas foram esporádicos. O curso propriamente dito, a formação, como eu já disse, é uma meta para o próximo ano, e nisso a gente está trabalhando. Obrigado.

EDSON – Temos agora as seguintes questões, para o professor Hécio:

O trabalho do InVest abrange a população carente? Explique um pouco mais como funciona o trabalho dos professores da Coordenação.

A realidade do curso InVest e a dos CPVCs em geral, que não recebem qualquer auxílio, são diferentes. O que pode ser aplicado em ambos os casos?

HÉLCIO – A realidade dos alunos do curso InVest é de carência financeira, e grande. Eles são oriundos de camadas socioeconômicas baixas, com raríssimas exceções. Temos alunos porteiros, garçons, empregadas domésticas, etc. – esse seria o perfil social. São, normalmente, pessoas que trabalham naquela região da Zona Sul, moram em locais distantes, mas durante a semana ficam no emprego. Por isso, o Colégio Santo Inácio é, para eles, uma boa referência geográfica de estudo gratuito de preparação para o vestibular.

Quanto à questão da relação entre professores e coordenação, tenho alguma experiência, pois exerci o papel de assessor e supervisor pedagógico durante um bom tempo, e hoje o retomo de vez em quando. A coordenação do InVest, após ter sido exercida por várias pessoas, este ano tem à frente Fábio e Rita. Nossa equipe conta com professores, muitas vezes alunos do curso diurno do próprio Santo Inácio, e com monitores. Estes últimos trabalham com os alunos nos espaços vazios, nos horários de recreio, antes das aulas, ou mesmo durante as aulas, quando é necessário um reforço em determinada disciplina.

É verdade – e aí eu já emendo com a segunda pergunta – que a realidade do InVest é específica, considerando-se o grupo dos CPVCs. Isso porque contamos com alguns recursos que são raros nos outros cursos. Por exemplo, o número de professores, de monitores, a disponibilidade de materiais. Mas o que, a meu ver, norteia nosso trabalho – e isso é comum a todos os CPVCs – é o anseio de que essa experiência ultrapasse a ascensão social individual, e construa uma realidade social nova. Nesse ponto, todos nós somos parceiros. Todos nós desejamos que esses alunos, a partir de uma experiência didática diferenciada, de vivências pedagógicas mais amplas, ao saírem dos CPVCs, não sejam meros reprodutores do modelo social vigente, e sim, transformadores da realidade social. Dessa forma, eles não repetirão o que viveram, em termos de opressão, subserviência e submissão. Creio que esse horizonte é comum a todos nós, pois queremos uma sociedade nova. Nesse ponto, permito-me discordar do Magnífico Reitor, quando ele se referiu a uma sociedade mais justa e mais fraterna. Creio que uma sociedade justa e fraterna, sem o *mais*, é o sonho de todos nós. Obrigado.

EDSON – Temos uma pergunta para a mesa toda e que, a meu ver, é uma bela provocação. Ela ocupa o centro de todas as questões que estão sendo vistas aqui nesta Jornada. É a seguinte:

Não é errado pensar no CPVC como escola, formando indivíduos e observando conteúdos pedagógicos? Se é um pré-vestibular, por que não agir como tal, visando os concursos vestibulares? Talvez assim, funcionando como um curso propriamente dito, evitássemos a evasão tão freqüente. Se não, por que não trocar o nome, simplesmente?

Vamos inverter um pouco a ordem, e começar com o professor Fábio.

FÁBIO – O questionamento, muito bem colocado, nos faz refletir sobre nosso papel. A gente quer trabalhar da melhor maneira possível, integrando conteúdos, e hoje temos a experiência do ENEM – que trabalha com essa filosofia – e da UERJ. Mas a grande maioria das aulas é

conteudista e as provas, meritocráticas, visando relacionar esse tipo de conhecimento e o bancário. A meu ver, vestibular não mede capacidade de ninguém. Os resultados do desempenho dos alunos cotistas na UERJ e na UENF têm sido mais satisfatórios do que os daqueles que passaram pelos pré-vestibulares.

Então, é preciso reconhecer que trabalhamos com o fantasma do vestibular a nos perseguir. Fugir dessa temática não é nosso papel, pois temos que começar por essa realidade. Nosso objetivo é botar gente na Universidade! Para isso, temos que “correr atrás” da prova do vestibular.

Tanto a EDUCAFRO como o PVNC têm como objetivo quebrar essa estrutura – e para isso esses grupos se mobilizam e batalham – mas não se pode agir apenas nesse sentido, pois temos nossa meta, que é o vestibular. E, enquanto não conseguirmos transformar a utopia em realidade, o vestibular continuará existindo.

Portanto, temos que dar aula, mas não precisa ser apenas aula bancária, conteudista. Conheço professores que trabalham de forma diferenciada: dão aulas de espanhol a partir de letras de músicas, aulas de História “em campo”. Há núcleos que fazem atividades interdisciplinares, no centro do Rio, trabalhando, ao mesmo tempo, conteúdos de Biologia, História, meio ambiente, etc. Portanto, nem sempre as aulas dos CPVCs são conteudistas.

Mas a aula conteudista é cobrada, no momento do vestibular, e a gente não pode se negar a exercer esse papel. Nossas metas são: 1º) quebrar esse sistema excludente; 2º) colocar na Universidade pessoas comprometidas com o retorno à sociedade.

Não é apenas colocar “um braço” na Universidade, mas sim, pessoas que tenham o intuito de retornar à comunidade para ser mais um elo na corrente de mudança. Nós passamos por uma experiência muito interessante na FFP (Faculdade de Formação de Professores), quando montamos o primeiro Centro Acadêmico de História, que tinha uma vocação sociorracial. O nome da chapa era Zumbi dos Palmares, e todos os seus integrantes eram negros e pobres. Foi uma época de muito sacrifício – eu também fiz parte dessa chapa – ninguém tinha computador em casa, nem celular e, para nos comunicarmos e fazermos um jornalzinho era muito difícil. Ficávamos, então, dependendo da estrutura precária da UERJ em São Gonçalo, onde funcionava o FFP. Mas foi uma grande experiência de transformação e um importante exemplo.

Respondendo finalmente à pergunta: a gente não pode fugir do “fantasma” que nos assombra. O que temos que fazer é encarar o vestibular de frente, com a consciência de que as pessoas que estamos fazendo chegar à Universidade têm o *feeling* e o papel de mudança. É só isso.

VERA - A questão do vestibular é conjuntural. Eu, pessoalmente, acabaria com esse tipo de exame, mas não posso fazer isso. Há países que não têm vestibular, e não se precisa ir muito longe: é o caso da Argentina. Em princípio, todo mundo que termina o Ensino Médio deveria estar apto a pleitear um lugar na Universidade. O que motiva o vestibular? Não haver vagas em número suficiente. Portanto, o vestibular é uma seleção, em função das vagas existentes. Esta questão – só para vocês terem uma idéia – não é um tema tranquilo dentro das universidades, onde, todos os anos, se discute o vestibular. Volto a dizer que, pelo menos a partir de minha experiência na PUC-Rio, não estou de acordo com a afirmação de que o vestibular seja puro conteudismo. Acho que não é. Hoje em dia, várias universidades – já que há vestibulares e vestibulares, e não um único para todo mundo, como anteriormente – formulam questões que são muito discutidas e que visam, sobretudo, as habilidades cognitivas: capacidade de relacionar, de fazer análise e síntese, de interpretar textos, de desenvolver um tema que seja um texto orgânico (isto é, com princípio, meio e fim, com coerência de pensamento). Tudo isso são habilidades que entram nas provas de vestibular, pelo menos aqui na PUC. Agora, o vestibular é uma contingência. No momento atual, tampouco sou favorável a que tudo seja feito pelo ENEM. Então, qual é a solução? Fazer vestibular antes, no Ensino Médio e, dependendo dos pontos no ENEM, entrar na Universidade? Vê-se que é um assunto controverso, mas estou de acordo quanto ao fato de que todo mundo tem que encarar.

No Brasil, atualmente, a única forma de se entrar em uma universidade sem fazer vestibular é por meio de transferência de universidade estrangeira. Por isso, tem gente que ingressa em uma universidade na Bolívia e depois se transfere para uma universidade brasileira. Portanto, só não faz vestibular quem vem transferido do exterior.

As universidades têm filosofias diferentes de vestibular. Assim, não há uma maneira única de conceber esse exame. No caso do Rio de Janeiro, que tem UERJ, UFRJ, UFF, PUC e outras, a tendência, cada vez mais, é enfatizar questões que meçam habilidades cognitivas.

Acho que temos que atuar em duas frentes: de um lado, lutar para mudar o vestibular, mas de outro é preciso lembrar que lidamos com pessoas, e a Educação nunca é neutra. Então, é necessário ter uma visão múltipla: pedagógica, epistemológica (ou seja, do conhecimento), política, ética, antropológica. Isto porque toda Educação, qualquer que seja ela – mesmo quando a pessoa está orientada para fazer um concurso – não é um mero treinamento. Do contrário, deixa de ser Educação.

HÉLCIO - Só para dar uma resposta rápida: acho que a gente caminha mesmo em um fio de navalha, entre nossas ambições pessoais, que são

amplas, e a necessidade do vestibular. Mas eu me recuso, terminantemente, a encarar como primeiro objetivo de nossos cursos a aprovação no vestibular. Nesse caso, direi a vocês, melhor fazer isso via PH. Então, conseguiríamos subsídios e bolsas para que as pessoas fossem para o PH, pois ele faz isso melhor do que nós.

EDSON – Além dessa questão do curso visando o vestibular e do curso diferenciado, a gente enfrenta uma tensão entre duas áreas do conhecimento: as chamadas Humanas e as ditas Exatas. Historicamente, a relação entre elas é um pouco de amor e ódio. Chegaram aqui perguntas que apontam nessa direção, e daí sua pertinência, estendendo-se as duas para toda a mesa. São elas:

Como articular uma pedagogia diferenciada nas chamadas áreas exatas, visto que as realidades dos alunos são diferentes, e seus saberes também?

É grande a preocupação com matérias não dadas durante o ano letivo, por falta de professores nas escolas. Mas, matérias como Língua Portuguesa, Literatura e Redação – mesmo tendo um corpo docente atuante nas escolas – são as que apresentam maiores deficiências na relação ensino-aprendizagem. Boa parte dos zeros nos vestibulares ocorre em Redação. Os vestibulandos fazem redações cada vez piores: erros de concordância, falta de coerência, desconhecimento dos temas propostos figuram entre as várias dificuldades apresentadas pelos estudantes que concluem o Ensino Médio. Uma porcentagem expressiva dos zeros nos vestibulares tem ocorrido também em matérias da área de Ciências Humanas. Então, pergunta-se aqui: como ensinar, de forma diferente, as chamadas áreas Exatas (Matemática, Química, Física, etc.)?

Eu queria acrescentar uma provocação para os debatedores: como trabalhar essa dicotomia histórica nos pré-vestibulares, e essa separação em áreas exatas e humanas, que leva muitas vezes a tensões complicadas nesses cursos?

VERA – Eu estava observando que amanhã teremos uma série de mesas sobre o ensino da Matemática, de Ciências Naturais. Hoje à tarde, veremos o ensino da Língua Portuguesa, a questão da formação de leitores e o ensino de Ciências Sociais. Então, eu remeteria as perguntas às mesas específicas. O único sublinhado que quero fazer é sobre a redação, isso que a gente chama de letramento, ou seja, essa capacidade progressiva, que pode ser desenvolvida ao longo da vida. Então, trabalhar essa capacidade em todas as disciplinas é fundamental. Isto não é um problema apenas do ensino de Língua e Literatura. Gostaria de dizer o seguinte: aqui na Universidade este é o problema. É muito comum ouvir-se: “Boa porcentagem dos alunos oriundos dos CPVCs tem dificuldade

com redação.” Quando se vai averiguar, não se trata de uma dificuldade de redação propriamente, mas sim de organização de pensamento, e de traduzir esse pensamento em um texto!

Pode-se, então, criar um curso de produção de textos, não só para os calouros, mas para todo mundo. Aliás, é preciso dizer que tal dificuldade não é só dos calouros do CPVCs, mas é geral. Hoje em dia, a maioria dos jovens tem tudo muito fragmentado. Quando se pede, por exemplo, que ele escreva um texto coerente, é difícil.

A meu ver, não adianta fazer um curso específico, mas é preciso que todos os professores – não apenas o de Português – trabalhem essa questão. Entre os meus bolsistas de iniciação científica tenho percebido que é geral a dificuldade em questão. Como temos um banco de dados textual e todo mundo faz resumo crítico, em um, dois anos a habilidade melhora significativamente.

Às vezes, trabalho inicialmente de forma oral, porque certas pessoas têm mais facilidade. Então, proponho um texto, os alunos lêem e depois peço: “Diga primeiro, oralmente, o que você entendeu, quais são as idéias do autor, grave em fita, e então passe para a linguagem escrita, transforme isto em um texto coerente com princípio, meio e fim. Dê para um colega ler e pergunte se ele entendeu. Depois de todo esse percurso, entregue-me, pois nós vamos discutir em grupo!”

Com esse treinamento, as pessoas desenvolvem a habilidade de organizar e expressar o pensamento. Se houver um engajamento dos professores em geral, não apenas do de Português – pois todo mundo opera com leitura e escrita – o desenvolvimento pode ser bem rápido. É uma questão também de desenvolvimento que, infelizmente, a escola pública tem favorecido muito pouco. Minha experiência, aqui na PUC – onde está todo mundo reclamando que os alunos não sabem escrever – é que com esses exercícios, após um, dois anos a turma fica ótima.

HÉLCIO – Só uma palavrinha: acho que também cabe ao assessor pedagógico, ao coordenador (qualquer que seja o título) estar atento à possibilidade de atividades transdisciplinares, selecionando, entre os textos que ele lê, temas que possam ser desenvolvidos transdisciplinarmente. Por exemplo, este ano (2004) a Igreja Católica lançou a água como tema da Campanha da Fraternidade, e este é assunto essencialmente transdisciplinar. Trata-se de uma oportunidade fantástica para, por exemplo, um seminário em que as diversas disciplinas pudessem se encontrar e discutir esse tema de maneira a construir um outro caminho de conhecimento, de saber.

FÁBIO – Como professor de História, tive também algumas dificuldades na questão da redação, não especificamente de meus alunos de nú-

cleo, mas na prática escolar cotidiana. Um exercício interessante é trabalhar com artigo de jornal – o aluno escolhia um artigo de seu interesse e fazia um resumo – mais ou menos na linha que a professora Vera Candau indicou. Já a professora Graça trabalha de uma forma diferenciada, com leitura artística. O professor de Espanhol do “pré” Canaã também trabalha com a questão da redação, mas parte da música e da interpretação das suas letras para a escrita. São opções interessantes para trabalhar esse problema, que não é apenas de nossos alunos, mas também da linguagem de Internet, que é rápida e fragmentada. Na televisão, os programas jornalísticos, em geral, apresentam notícias curtas, fotográficas, sem qualquer integração, que vão passando por temas variados, sem um conjunto visível e coeso. Assim, as pessoas comuns vêem um conhecimento todo fragmentado. Este é um ponto sobre o qual a professora Vera falou, e não vou me estender sobre isso. Agora, sobre essa tensão de como superar a questão das Exatas e das Humanas, fico com a proposta do professor Hélcio, de trabalhar a integração, a interdisciplinaridade. Acho que a gente usa pouco o trabalho de campo, e não é tão difícil realizá-lo – é até interessante, porque o aluno sai “daquela coisa sentada” sobre o que a professora Vera também falou, interage com o meio ambiente, com novos espaços de aprendizado, trabalhando a atenção, levando régua, medindo, fazendo cálculo de obras arquitetônicas do Brasil Colonial, e assim pode-se explorar novos espaços e novos aprendizados.

EDSON – Temos uma outra pergunta, dirigida ao Fábio e ao Hélcio, embora a professora Vera, que fez a pesquisa no PVNC, também possa responder. Trata-se de uma questão ligada à formação e à própria estrutura dos “prés”. É a seguinte:

Discute-se que a formação dos voluntários é de extrema importância, mas de que maneira isto pode ser feito, pois a maioria dessas pessoas esbarra na questão do tempo?

FÁBIO – Creio que este encontro está sendo um grande marco. Paramos nosso cotidiano no núcleo, e estamos aqui pensando juntos. É de grande relevância esta ação de hoje, para a qual a comissão organizadora, com o apoio da PUC, convidou pessoas gabaritadas para discutir esses assuntos conosco. Então, temos que reproduzir as experiências deste encontro, passá-las adiante, com maior vigor e intensidade, porque este é um espaço muito interessante de troca de conhecimentos.

Acho que o principal mote é a troca de experiências. No intervalo para o almoço pode-se fazer isso, pois todos vocês são coordenadores e professores de núcleos. Na troca de experiências, esse boca-a-boca e essa conversa ao pé do ouvido são muito ricos para nós, voluntários. Embora

esta não seja uma forma acadêmica de resolver as coisas, é assim que a gente consegue chegar a algumas soluções. Claro que, como o núcleo não pode parar, estamos pensando em uma formação, durante o período de férias, para os coordenadores e professores que estão atuando hoje. Pensamos também na preparação dos que vão ingressar na universidade e, voltando ao núcleo, vão nos substituir, multiplicar o trabalho, como professores ou coordenadores. Este é um olhar que temos que ter, agora. É preciso dar subsídios, fazer um pouco de orientação vocacional e, a partir disso, ir semeando novos colaboradores.

Esse curso de formação para calouros é algo com que sonhamos muito, na Educafro, e estamos plantando, semeando para dar frutos mais tarde. É claro que a pessoa não vai apenas formar um novo núcleo, mas aquele calouro que passou pelo núcleo Fênix, por exemplo, lá em Nilópolis, e chegou à universidade, ao fazer esse curso de formação poderá contribuir para seu próprio núcleo, trazendo novas informações para outros professores e coordenadores. Assim, poderá fazer crescer esse movimento tão bonito que a gente se propõe a desenvolver.

HÉLCIO – Para a pessoa começar a dar aula no InVest, sempre houve uma condição: que ela se proponha a conhecer o paradigma pedagógico inaciano, que é a metodologia adotada no curso.

Agora, creio ser papel da coordenação, da supervisão, perceber as possibilidades de se criar sobre espaços já existentes, como o Conselho de Classe, por exemplo. Considero que este é muito pouco utilizado como espaço de formação acadêmica, de formação de professores. A gente chega lá e fica falando mal dos alunos – o que é um péssimo hábito – raramente se fala bem deles, e nada se aprende. Outro espaço é o das atividades de avaliação, quando o professor não precisa estar presente, pois lidamos com adultos. A meu ver, poderíamos ser mais criativos no tocante à formação.

VERA – Gostaria de acrescentar uma experiência pessoal. Sou voluntária em uma ONG. Trabalhamos com a questão de Educação e Direitos Humanos. A condição para se atuar nessa instituição é participar de uma reunião mensal, previamente agendada, para aprofundamento da equipe.

Então, a possibilidade de se ter, periodicamente, um espaço de encontro para o grupo crescer como equipe e aprofundar questões pedagógicas seria condição para o voluntariado. Não se trata apenas de uma reunião administrativa, mas de discussão, de aprofundamento de alguma temática. Portanto, é importante que toda a equipe esteja presente.

EDSON – Há, agora, duas questões bem interessantes. Elas falam da relação do pedagogo (ou da pessoa que faz o acompanhamento pedagógico) com os alunos, e da relação entre os próprios alunos. A primeira questão é para a professora Vera mas, como é abrangente, pode se estender à mesa. Diz o seguinte:

O pré-vestibular promove a democratização. Por isso, os “prés” têm alunos que saíram hoje do segundo grau e outros, que estavam há muito tempo sem estudar. Como o corpo pedagógico pode trabalhar para minimizar a discrepância entre os níveis dos alunos do próprio núcleo?

A segunda questão, que se relaciona com a primeira, é:

Peço à professora Vera que fale sobre a desvalorização do pedagogo no estado do Rio, e faça um paralelo entre essa visão equivocada de que o pedagogo não é importante, e a atuação efetiva desse profissional nos “prés”. Que dicas a professora Vera daria aos pedagogos, quanto ao método de trabalhar com os docentes dos “prés”, para que eles não se melindrem no momento da orientação do pedagogo, pois a atuação desses professores, ou melhor, voluntários é, às vezes, não-pedagógica?

VERA - Aqui, há duas coisas. Essa questão dos alunos que ficaram fora da escola, e outros não. É o caso de se utilizar uma pedagogia diferenciada. Não se pode agir como se todo mundo estivesse no mesmo ponto de partida, pois então se prejudica quem tem mais dificuldade. Tratar diferentes de forma igual é reforçar a diferença. Mas isso deve ser praticado em qualquer sistema educacional. No dia-a-dia, quando entro em uma turma de 30 ou 40 alunos, se eu tratar todo mundo igual – sabendo que há enormes diferenças – acabarei prejudicando os alunos que têm mais dificuldades. O que isto supõe? Que você esteja atento, fazendo muitas vezes um trabalho diferenciado. Isto significa chamar o aluno após a aula, conversar com ele sobre seu exercício (e não simplesmente devolvê-lo), dar algumas tarefas extras. Quer dizer, diferenciar, dentro das possibilidades que se apresentam.

Na questão do pedagogo e dos professores, eu diria que o pedagogo tem que estar bem informado, porque há muito curso de Pedagogia de terceira e quarta categorias e, por isso, a Pedagogia está desvalorizada. Então, não é pelo fato de ter o diploma que o profissional é bom. A fama da Pedagogia é: “Comprou, saiu com o diploma.” Então, em primeiro lugar é preciso cuidar da formação pedagógica, e saber se a pessoa tem alguma experiência pedagógica, pois quem nunca entrou em sala de aula vai enfrentar dificuldades como pedagogo. Então é necessário, inicialmente, ser professor, seguir um processo. Isto porque os professores que você está orientando testam, e com razão – é necessário ter a experiência de enfrentar os alunos.

A pessoa adquire, então, a habilidade de construir inter pares, sabendo que ela está trabalhando com seus pares, com outros professores, e portanto, é uma questão de troca. Ela vai ter que ser hábil, ao fazer observações sobre o trabalho do outro. Não é dizer apenas: “Você fez errado!” mas sim: “Por que você fez isso? O que aconteceu? Haveria alguma forma melhor de fazer isso? O que você proporia?” Isto é habilidade de construir, de maneira conjunta, um processo pedagógico. Não adianta vir com uma resposta pronta, mas com a possibilidade de construir junto.

HÉLCIO – Durante a minha fala mencionei que, na Educação de Jovens e Adultos, e também nos pré-vestibulares, preocupo-me enormemente com a questão das faixas etárias, porque os caminhos mentais que o conhecimento constrói são muito diferentes, dependendo da faixa etária de cada pessoa e, conseqüentemente, podem surgir tensões muito sérias. Acho que há alguns caminhos e, antes de mais nada, todo conhecimento a ser passado para essas pessoas deve se basear em suas próprias experiências, pois elas trabalham, estão-no-mundo, sobrevivem. Para elas, a Educação é um complemento, pois essa gente já é um sucesso só por conseguir estar viva. Então, é fundamental utilizar algo que faça sentido para suas vidas.

Outra coisa é a valorização dos saberes dos mais velhos. Adailda, Viviane e Mauro, três estagiários da PUC que trabalham comigo no São Vicente de Paulo, estão atuando em um projeto que visa valorizar a cultura e o saber dos mais velhos, de tal forma que os mais novos se sintam também tocados, e possam respeitar mais os saberes dessas pessoas. Espero que eles me tragam ricas contribuições, sob forma de uma feira ou algo similar. Queremos ajudar os mais novos a conviver e crescer em uma postura de respeito à cultura do mais velho, que tem uma outra experiência de vida, outro caminho percorrido.

Quanto à questão do pedagogo, sou um tanto suspeito, pois embora exerça esse papel, sou mesmo de sala de aula. Minha prática é trabalhar com turmas, e costumo ouvir as observações mais esdrúxulas a respeito dos pedagogos. Lendo e estudando Pedagogia freqüentemente, percebo o papel do pedagogo como absolutamente fundamental. Agora, depende do nível de formação e de informação do profissional. O respeito passa, necessariamente, por aí. Se o pedagogo não for bem formado e bem informado, vai ser “engolido” por seus pares...

FÁBIO – É importante fomentar a formação de grupos, e não vê-los apenas como painéis. Acho também válido propor dinâmicas, simulados, gincanas em grupo, etc. Assim, as pessoas, e o grupo como um

todo, acabam descobrindo suas habilidades. Para mim, o pedagogo é um artista que, com amor e afeto, aliados à formação epistemológica, leva os alunos a assumir papéis transformadores.

EDSON - Nossa grande tarefa é fazer os conteúdos desta Jornada reverberarem e voltarem aos “prés”, às pessoas que não puderam estar aqui. Queria solicitar à mesa suas considerações finais.

VERA – Gostaria de dizer que os CPVCs têm um enorme potencial, e eles estão ajudando, inclusive, a mexer com a Universidade. Assim, sua atuação não termina quando os alunos entram na PUC. Esses cursos estão sendo um importante elemento de renovação da vida universitária, no sentido de trazer novos questionamentos a práticas que estavam cristalizadas. Embora reconheçamos que há grandes dificuldades e muitos desafios, talvez valesse a pena dar um pouco mais de ênfase à questão pedagógica, dentro das possibilidades de cada CPVC. Isto é fundamental, porque irá permitir que se aprofunde todo o potencial dos “prés”, voltado não só para o momento anterior à entrada na Universidade, mas também para o depois, quando podemos repensar a pedagogia universitária. Obrigada.

HÉLCIO – Quero agradecer a oportunidade ao NEAd Raízes Comunitárias e a todo o grupo que organizou esta jornada. Se vocês quiserem trocar, partilhar idéias, estarei à disposição. Quero, mais uma vez, agradecer a todos pela oportunidade de estar aqui partilhando saberes, expectativas, e também nossos sonhos, que são mais importantes do que qualquer outra coisa. Obrigado.

FÁBIO – Também quero agradecer ao NEAd, que me fez este convite, ao Renato e a toda a equipe: Marlene, Anaíta, Mário, todos eles, que nos acolheram muito bem. Ao professor Carmelo, parabéns pela organização. Queria também agradecer a todos vocês que vieram aqui, hoje, partilhar conhecimentos, idéias e saberes. Vou estar à disposição, porque sou um de vocês.

Jamais podemos desistir de nossos sonhos. Às vezes a gente quer que nosso voluntário tenha uma formação ideal, mas, em geral, isso é impossível. No entanto, jamais podemos rejeitar aquele que vem, que se oferece, porque precisamos trazer esse afeto que o professor Hélcio falou; que esse afeto seja a grande mola propulsora de nossos sonhos daqui por diante, em busca de um mundo justo e solidário. Obrigado.

2.7. Conclusão

*Renato Pontes Costa*¹

A leitura dos textos que compõem este capítulo nos desafia a retomar a questão da didática e da formação docente, procurando delinear alguns pontos de análise que, de certa forma, abrirão novos questionamentos para a continuidade do debate.

Os textos aqui apresentados procuram discutir a formação docente e a construção do conhecimento, no contexto de um movimento social amplo, consolidado ao longo dos últimos dez anos – o Movimento dos Pré-vestibulares Comunitários. Por essa razão, antes de enfrentar a questão propriamente didática, julgo relevante trazer à tona a discussão sobre a identidade dos CPVCs enquanto movimento social, e sua interface com o campo educativo. Essa questão, embora não seja propriamente pedagógica, guarda uma estreita relação com a didática e a formação docente, tal como desenvolvida nos núcleos dos CPVCs.

O Movimento dos Pré-vestibulares Comunitários tem início na década de 1990, e ao longo desse período tem desempenhado um papel importante, no sentido de rediscutir o acesso das camadas populares ao Ensino Superior e, mais do que simplesmente levantar a questão, tem propiciado efetivamente o ingresso dessas pessoas em universidades de todo país. Trata-se, pois, de uma atuação política que reforça em muito sua característica de movimento social. Nessa perspectiva, podemos dizer que esse grupo construiu, ao longo de sua história, uma práxis política que se constitui na sua identidade – um movimento pela democratização de oportunidades educativas para as camadas populares, historicamente excluídas desse direito. Dessa forma, temáticas como exclusão social, questões de gênero, etnia e raça são amplamente debatidas no interior desses grupos, reforçando assim sua característica de movimento social, em detrimento de uma discussão didático-pedagógica mais consistente.

Apesar dessa identidade forte de movimento social engajado e politicamente comprometido, o Movimento de Pré-vestibulares Comunitários, querendo ou não, é também uma experiência de educação. Assim, a primeira questão para a qual gostaria de chamar a atenção, neste final de capítulo, diz respeito à tensão existente entre a discussão política e a atividade pedagógica nos CPVCs. Com o reconhecimento desta tensão, fica clara a necessidade de se evidenciar, ao mesmo tempo e com a mesma intensidade, a característica dos CPVCs como movimento e sua práxis enquanto experiência educativa.

¹ Mestre em Educação pela PUC-Rio; NEAD Raízes Comunitárias PUC-Rio.

Nesse sentido, penso que antes de qualquer posicionamento, mais de ordem didática ou pedagógica, é preciso clarificar os reais objetivos de um CPVC, que de forma alguma podem se restringir ao fato de possibilitar o ingresso de pessoas pobres ao Ensino Superior. Significa, sobretudo, entender sua dimensão socioeducativa, que procura, além de resgatar a auto-estima dos alunos e instrumentalizá-los para o uso competente dos conhecimentos escolares, oportunizar a construção de uma consciência crítica que ajude esses alunos a se perceber como agentes de transformação social.

Essa questão pode ser resumida nas palavras de Hércio Alvim, quando diz:

Recuso-me terminantemente a encarar como primeiro objetivo de nossos cursos a aprovação no vestibular. Nesse caso, direi a vocês, melhor fazer isso via PH. Então, conseguiríamos subsídios e bolsas para que as pessoas fossem para o PH, pois ele faz isso melhor do que nós².

Encarar o Movimento dos Pré-vestibulares Comunitários para além de sua dimensão política é, portanto, entender que há uma espécie de movimento circular na constituição de sua identidade, pois esta possui também uma dimensão pedagógica. Porém, a dimensão política de forma alguma pode ser esquecida. É na interação dessas duas dimensões que será possível aos CPVCs construir metodologias de trabalho e caminhos mais apropriados a seus objetivos e a seus alunos.

O segundo ponto de discussão deste capítulo é a identidade do educador que atua hoje nos CPVCs e as estratégias de trabalho por ele utilizadas para possibilitar o desenvolvimento humano de seus alunos.

De acordo com os textos aqui apresentados e as estatísticas realizadas pelas grandes redes de CPVCs, o grupo de professores que hoje atua nos pré-vestibulares comunitários é constituído basicamente por pessoal voluntário, formado em diferentes áreas, ou por graduandos ainda em processo de formação. Essas pessoas, apesar de estar na universidade ou já ter passado por ela, ainda não possuem uma prática docente consolidada. Geralmente, são ex-alunos dos próprios CPVCs que retornam a seus grupos de origem para atuar como professores. Essa prática vivenciada nos núcleos nos aponta algumas idéias preconcebidas sobre o ensino, tal como descritas por Gauthier (1998). Segundo este autor, acreditamos constantemente que, para ensinar:

² Transcrição do debate do primeiro painel durante a 1ª Jornada Pedagógica com os Cursos Pré-Vestibulares Comunitários Parceiros da PUC-Rio, outubro de 2004.

- basta conhecer o conteúdo;
- basta ter talento;
- basta ter bom senso;
- basta seguir a intuição;
- basta ter experiência; ou mesmo que
- basta ter cultura.

Essas idéias fazem parte do senso comum, que tende normalmente a reduzir a complexidade do ofício do professor, entendendo-o como um mero “transmissor” de conteúdos. Parece que o fato de um aluno do CPVC ter ingressado na Universidade, e cursado alguns semestres de um curso de Licenciatura, por si só já faz dele um professor.

No caso específico dos CPVCs, essa questão se acentua pelo fato de esse grupo desenvolver um trabalho autônomo, sem qualquer filiação explícita a determinada abordagem pedagógica. Recorrendo a uma imagem lembrada por Fábio Mendes, podemos dizer que os professores dos CPVCs agem intuitivamente ou, para ser mais realista, recorrem na maioria das vezes a seu próprio processo de socialização enquanto alunos.

Longe de querer dizer que a discussão acadêmica a respeito do ensino vai modificar e/ou melhorar a atuação docente nos CPVCs, penso que a constatação descrita acima revela, pelo menos, uma necessidade de diálogo entre a práxis vivenciada nos CPVCs e os saberes constitutivos da formação profissional do professor. Nos últimos anos, a pesquisa acadêmica sobre o ensino tem se modificado consideravelmente, e a prática docente tem assumido um papel importantíssimo nesse percurso, o que torna os CPVCs um interlocutor qualificado para estudos dessa natureza.

Diante dessa realidade fica evidente que é preciso, aqui, constituir uma via de mão dupla entre os CPVCs e as instâncias formadoras de professores, no sentido de possibilitar, cada vez mais, uma interlocução/cooperação entre essas entidades. É preciso, então, que a experiência pedagógica dos CPVCs seja sistematizada, para se criar o próprio caminho, algo que vá sendo construído a partir das vivências de cada núcleo, a partir do que já foi feito até aqui. Assim ganham um e outro, por que com certeza os diferentes núcleos têm muito a aprender com a universidade, mas também muito a ensinar.

Em conseqüência disso, o terceiro e último ponto a ser comentado nesta parte da publicação diz respeito à necessidade urgente de se repensar o papel da supervisão pedagógica no Movimento dos Pré-vestibulares Comunitários. Nas falas das coordenações dos núcleos e dos próprios professores, essa já é uma demanda levantada. O que parece não estar suficientemente claro nessa discussão é a concepção que se tem de supervisão, no interior do movimento, o caráter formativo de uma equipe

de supervisão e as formas de operacionalização desse trabalho nos diferentes núcleos dos CPVCs.

A ação supervisora (que não é de uma pessoa, mas compartilhada pelo grupo docente) é, pois, uma peça-chave para fomentar a dinâmica da formação discente e da formação/autoformação docente, nos CPVCs. É essa ação supervisora que pode ajudar a construir a ponte entre a experiência do grupo e a discussão acadêmica a respeito da aprendizagem e do ensino, pois somente assim o núcleo será capaz de reinventar o papel do professor, usando aqui as palavras de Vera Candau durante a 1ª Jornada pedagógica com os Pré-Vestibulares Comunitários parceiros da PUC-Rio, em outubro de 2004.

Referências bibliográficas

GAUTHIER, Clermont et al. *Por uma teoria da Pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 1998.

Capítulo 3 – Currículos e práticas pedagógicas nos CPVCs

3.1. Apresentação

Este segundo capítulo trata de uma questão essencial aos CPVCs, pedagógica e ideologicamente falando: a formação de leitores/escritores entre seus alunos (e, creio que possamos acrescentar, entre seus professores). Sob um enfoque pedagógico, trata-se de questão essencial, por ser um instrumento imprescindível para a elaboração teórica dos saberes e de seus inter-relacionamentos. Também é essencial do ponto de vista ideológico, porque ler é muito mais do que decodificar fonemas; é interpretar o mundo. E escrever é muito mais do que reunir fonemas com sentido em nossa língua; é construir história.

Embora trate de temas ligados ao ensino-aprendizagem de Matemática e de Ciências da Natureza, além de Ciências Sociais e, portanto, escapando ao âmbito restrito da área de códigos e linguagens, todo o capítulo aborda a essencialidade da leitura, em suas mais diversas formas, para a percepção e a compreensão das realidades à nossa volta. Ao final de cada artigo, foram dispostas as perguntas surgidas nos debates (uma vez que todos os artigos são oriundos de palestras) e diretamente ligadas ao tema. Os três últimos textos são contribuições vindas da prática do trabalho em CPVCs.

O primeiro artigo, escrito pela professora Eliana Yunes, resgata o valor da prática da leitura/escrita como instrumento de construção da história e identidade pessoais dos educandos. Ler e escrever são vistos e apresentados como ferramentas poderosas de conquista de autonomia e de humanidade, em seu sentido mais amplo.

O segundo artigo, de autoria das professoras Maria Isabel Ramalho Ortigão e Mônica Cerbella Freire Mandarino, discute o ensino de Matemática também à luz da formação de cidadãos críticos e que, portanto, sejam leitores autênticos da realidade. A seleção de conteúdos surge como questão vital, na busca de uma educação que faça sentido para os educandos.

O terceiro artigo, mais sintético, do professor José A. Helayël-Neto, incorpora um conceito físico, o de simetria, para discutir o papel dos CPVCs. Trata-se de trazer à tona a desmitificação de uma pretensa incompreensibilidade de alguns conteúdos, revelando sua profunda ligação com a vida cotidiana.

Segue-se o artigo do professor Augusto César Pinheiro da Silva, que trata do ensino das Ciências Sociais. O ponto central do texto é o papel destas ciências na construção de seres livres e conscientes de sua função na sociedade. Ele também discute questões propriamente pedagógicas,

ligadas a práticas metodológicas e de avaliação nos CPVCs, com interessantes contribuições desde o ponto de vista da universidade.

Por fim, os textos das professoras Cléa de Oliveira, Rita Jobim e Maria das Graças, narrando suas experiências à frente de projetos de ensino/aprendizagem nos CPVCs, especialmente com rodas de leitura e o ensino de Língua Portuguesa. É um desfecho interessantíssimo para o sentido do capítulo, marcado indelevelmente pela essencialidade da leitura/escrita para a realização de uma concepção pedagógica verdadeiramente libertadora do sujeito. Boa leitura!

3.2. O processo de formação de leitores e escritores nos CPVCs

Eliana Yunes¹

Embora hoje eu não esteja atuando diretamente junto a cursos pré-vestibulares, durante muito tempo de minha vida fiz esse trabalho com comunidades periféricas da Universidade. A doutoranda Cléa de Oliveira e um grupo de alunas da PUC-Rio, com quem tenho trabalhado estreitamente na área de pesquisa, trazem-me as informações vivas do que elas experimentam em seu contato com os grupos de pré-vestibular comunitário. Eu queria trazer uma reflexão sobre a questão da linguagem, fazendo um enlace com o que disse Maria das Graças Oliveira, que me precedeu, a fim de estabelecermos um diálogo.

A primeira coisa é nossa sensação de que aquilo que define nossa capacidade de ler está atrelado ao aprendizado da escrita. Mas nós aprendemos a ler antes de aprender a escrever. A leitura é uma experiência que antecede a da escrita, por várias razões. Não trataremos aqui de todas elas, apenas de algumas. Antes de entrar na escola a criança, ao observar a mãe trabalhando, limpando, arrumando, aprende perfeitamente que pode comer um pão, mas não deve comer um tijolo; que pode beber água, mas não gasolina. Quando essa criança tem sede, ao olhar um litro de gasolina e outro de água, ela vai à água e não à gasolina, se tiver “visto” como se usa uma e outra coisa. Se tiver um pão e um tijolo sobre a mesa, ela vai ao pão e não ao tijolo. Essas decisões são de quem lê, são decisões de leitura. Isto é muito anterior ao que falava Paulo Freire, quando dizia que primeiro lemos o mundo, antes de lermos a palavra. E, ao falar isso, Freire estava querendo dizer que o mundo está carregado de sentidos e de significações que as pessoas precisam conhecer, antes de chegar a um texto; ou seja, elas têm que conhecer como os significados se combinam, antes de chegar a ler. O que eu coloco é ainda anterior a isso.

¹ Doutora em Letras pela PUC-Rio.

Nós, brasileiros, quase nunca atravessamos as ruas nos sinais; muitas vezes, em vez de usar a passarela, cruzamos uma avenida subindo em uma mureta. Para assumir esse risco, a gente precisa *ler* a rua, saber se o carro está longe ou perto, calcular a distância e também a capacidade para correr, apostar na sorte de não tropeçarmos – todas essas coisas compõem nossa experiência de leitura. Em outras palavras, para estar minimamente inserido no mundo, é preciso ser um “ledor”, uma pessoa que lê como se organizam a sociedade, as cidades, ou mesmo as relações. Observamos as tendências e assim, ao vermos um padre, um pastor ou um advogado, costumamos assumir posturas diferentes. Por quê? Porque lemos as relações sociais, e não se faz isso sozinho. Quando a criança escolhe a água e não a gasolina, o pão e não o tijolo, ela faz isso em uma experiência solidária partilhada. Ela poderia até trocar, mas isso não acontece. Ela vê que o pai usa o tijolo, ou que a mãe apóia no tijolo a panela na qual está cozinhando, e não usa o pão para essas mesmas finalidades. Então, a criança aprende, porque convive. O mundo de significados da criança pequenina limita-se ao alcance de seu braço, de seu olho, ao que ela toca. Ao entrar na escola, e em contato com a escrita, o universo dessa criança implode e se amplia, se abre.

Como já disse, começamos a fazer as primeiras leituras, que nos permitem uma relação com o mundo, antes mesmo de entrar na escola. Na verdade, a escrita está presente na vida da criança antes disso, pois ao olhar os *outdoors* – propagandas em vias públicas – mesmo sem saber o *be-a-bá*, toda criança é capaz de, tranqüilamente, reconhecer a imagem de um banco, da coca-cola, de uma cerveja, etc. Isto porque a palavra escrita está tão disseminada no mundo contemporâneo que, antes de ser palavra, é uma imagem, um desenho. Quando falo em escrita, não me refiro apenas ao código verbal, mas também a outros, como o código de imagens. Ao entrar em uma igreja e ver desenhada uma imagem de Cristo tirando de um cesto uma grande quantidade de pães e distribuindo-os às pessoas ao seu redor, reconheço nessa cena o milagre da multiplicação dos pães, história que já ouvi muitas vezes. Mas, se não eu tiver ouvido tal história, olho para aquela imagem e sou capaz de dizer que um homem tira pães de um cesto e as pessoas os recebem, mesmo que eu não conheça a passagem bíblica do milagre. São leituras, ambas.

Existem grafias de muitas naturezas, as linguagens são múltiplas: linguagem do cinema, da literatura, da pintura, da música, etc. Em todas elas existe uma codificação do mundo, isto é, eu ponho tudo em um código, que pode ser sustentado por fonemas, traços, cores, sons. Em português, são menos de três dezenas de fonemas, dependendo de que português se esteja falando: do Brasil, de Portugal, de Moçambique. Isso

porque, graficamente, temos cinco vogais, porém, ao falar vamos mudando e teremos um número maior de fonemas, dependendo da abertura ou do fechamento das vogais – assim, teremos *é, ê, a, ã, ó, ô*, etc. Então, o código pode estar em traços, em fonemas, em outros tipos de sons.

A cultura é aquilo que o homem cria a partir do *estar-no-mundo*. Todas as pessoas a têm, mas às vezes o difícil é reconhecer a própria cultura. Cultura tem o mesmo solo de cultivo do campo, a agricultura, só que a gente cultiva, nas letras, outros campos, ou seja, a experiência, o saber. Assim, não existe gente sem cultura. Quando digo cultura, não me refiro só a grandes mapeamentos culturais, mas sim à cultura do lugar onde vivo, onde moro. Como as pessoas se relacionam aqui? O que é importante, ou não? A história de meus familiares, de meus antepassados, a história deste lugar, tudo isso faz parte da cultura. Então, com esse acervo de vida codificado, o mundo se amplia muitíssimo. Mas essa maravilha de codificação traz um problema sério, porque se eu não conhecer o código, não poderei penetrar no reino desse discurso, dessa linguagem. Diz Carlos Drummond de Andrade: “... penetra surdamente o reino das palavras.” Temos que penetrar o reino do filme, das palavras, perceber certos códigos. Quando, no cinema, a cena está escura e a música é lenta, grave, ninguém começa a dar gargalhadas, porque o clima de tensão é passado pela escuridão da tela e por esses sons graves da trilha sonora. Ora, tudo isso é linguagem, e eu preciso penetrá-la ou suplementá-la com minha experiência, cuidadosamente, para decodificar o sentido. No entanto, decodificar as palavras não significa, necessariamente, codificar o sentido. Posso ler uma frase inteira, em português, e não conseguir atribuir-lhe um sentido. Isto acontece quando, embora conhecendo o sistema combinatório, não sei construir seu significado.

Entre o mundo e o código que o representa, posso escolher procedimentos em várias linguagens. Não basta ler as linhas, é preciso ler as entrelinhas. O que é entrelinha? É o vazio. Mas, como posso ler esse vazio? A gente só lê o vazio quando o descreve, e aí é que vem a união entre leitor e escritor. Você escreve a sua leitura, mesmo quando está apenas falando, porque a escrita é um registro, feito não obrigatoriamente por meio da palavra escrita. Posso registrar com uma câmera, numa tela, e também oralmente. Com essa leitura, esse exercício, faço uma união entre o sistema codificado e o mundo e, *viajando* entre esses dois pólos, eu crio sentidos. Mas, como vou criar um sentido? Conheço o código, e ele exige que a gente o domine. Se não conheço as palavras de uma língua, tenho que ir a um *reservatório* de sentidos e significados, que é essa maravilha do dicionário. Mas tenho que ir também ao repertório de vida e de leituras que me permitem preencher o vazio.

Estávamos estudando os arquivos de Guimarães Rosa, importante autor da literatura brasileira, e vimos que ele se deliciava em ler dicionários, para ter familiaridade com as palavras. Pois bem, eu preciso, muitas vezes, ver determinada palavra em sua *fórmula* – sua explicação no dicionário. Mas, freqüentemente, vou ao dicionário, leio lá o significado da palavra, volto com seu sentido ao texto que estou lendo, e mesmo assim fica difícil de entender. Por quê? Porque tenho que transformar essa palavra que está lá, em palavra viva, ativa, o que depende do que já trago comigo.

Bartolomeu Campos Queiroz, maravilhoso autor de “literatura infantil” brasileira, diz que as palavras *dormem* nos dicionários. É preciso acordá-las, interagindo com elas, trazendo-as para minhas experiências, vivência e memória. Ora, se eu não tenho a memória, a experiência daquela palavra, como vou poder fazer a atribuição de seu significado? Preciso trazer coisas da minha memória. Mas, ao contrário do que a gente pensa, colocar coisas na memória não é o famoso *decoreba*, não é saber tudo e logo depois esquecer. Saber as coisas de cor é sabê-las de coração. Cor é a palavra latina para coração. Assim, você sabe de cor o telefone do namorado ou de outras pessoas importantes para você, sabe de cor e salteado como se chega a um lugar habitual por um caminho mais rápido. Isso é saber de cor. Quando se sabe algo de cor, de coração, não se esquece nunca. Para colocar coisas em nossa memória, temos que pensar sobre as experiências que vivemos e senti-las. Então, você não pode *passar batido* pelo lugar onde mora, por suas experiências de vida, pelos *outdoors* que vê, pelos livros ou filmes com os quais já teve contato. Isso tudo tem que formar uma teia, que lhe permite ir tecendo suas experiências e criando uma leitura *do* mundo e uma leitura *de* mundo. Um texto que chegue à minha experiência é um novo fio que puxo para colocar nesse tecido que é minha leitura do mundo. Eu vou trazendo, entretecendo, amarrando esse fio novo à história que já tenho. Portanto, ler não é adivinhar coisas. Preciso conhecer o código, mas, muito além desse código, preciso interagir, ou seja, carregar minhas experiências, memória, vivência, as histórias que eu tenho, meu acervo, meu repertório, aquilo que me rodeia e que elegi como importante para construir minha própria história, e que me faz um leitor especial de mundo.

É nesse exercício com meu acervo e repertório que vou juntando outros fios a meu tecido de vida e conhecimento. São outros textos, filmes, quadros e histórias que vou agregando a meu próprio texto. Isto significa que sou o tecelão de minha vida. Ficar esperando que os outros resolvam nossos problemas é bom para quem não quer se envolver, é uma ótima queixa para a pessoa que não quer se comprometer. Às vezes, é preciso

que muitos fios se articulem para que a gente tenha uma outra trama no tecido, trama essa que é a nossa relação comunitária. Pertencemos a várias comunidades interpretativas: se você tem fé e frequenta a igreja, você tem uma comunidade interpretativa na igreja, diferente daquela que você tem na escola, diferente, por sua vez, da que você tem no bairro. Em todas essas comunidades se fala português, mas elas têm valores diversos. Isso porque aquele que não crê, não frequenta a comunidade interpretativa da igreja, seu tecido tem menos esse fio, sem o qual ele fica diferente do de outra pessoa, que tem esse fio. Portanto, vou tecendo minha história, com minhas memórias, experiências, acervos e com a comunidade da qual eu participo. Conseqüentemente, minha questão de cidadania está mesclada à minha condição de leitor, e também a minha experiência na questão de cultura. Não é apenas algo como: “agora sou cidadão e estou defendendo meus direitos” ou “sou cidadão porque estou cumprindo meus deveres”. Não é assim! A cidadania é algo que se dá na prática cotidiana, se você tem consciência de seu lugar na história. Não me refiro àquela *história grande* de Pedro Álvares Cabral, de Caminha, mas a essa história imediata que você está vivendo aqui. E ela só vai ser grande, lá adiante, se você assumi-la por inteiro, agora. Não basta que eu reúna todo o meu acervo, toda a minha experiência para ler determinadas coisas, por encomenda: “Ah! Literatura é uma coisa muito chata, difícil e complicada, cheia de simbolismo.” Ou por exemplo: para alguém que goste de Literatura, um texto de Química deve ser impenetrável. No entanto, você tem que ser leitor de textos de Química, de Física e de muitas outras áreas – leitura é problema de todo e qualquer professor, e não apenas do de Português. Isto porque um problema mal escrito, mal lido ou mal interpretado não vai dar, em absoluto, o resultado esperado, depois de tantas contas e equações. Se você não compreender a pergunta, não tem resposta. Então, a questão da leitura atravessa todo o conhecimento. O professor de Matemática, Geografia, História, Ciências, Química, Física, tem que ser muito bom leitor. A leitura é uma condição *sine qua non*. Por que, então, ela fica sobrecarregada na mão do professor de Português, sobretudo quando se trata de Literatura? Por uma razão muito simples: a literatura para formar leitores é muito maior e mais poderosa do que a Matemática, por exemplo. Na literatura, você não vai encontrar exatidão em lugar nenhum – você tem que construir *sua* exatidão. O que seria a exatidão? Por exemplo, o maior escritor da língua portuguesa, Machado de Assis, que era descendente de africanos, nos legou uma obra-prima. Ao ler Dom Casmurro, faço a mesma velhíssima pergunta de todos os críticos: “Capitu traiu ou não traiu Bentinho?” Qual é a maravilha desse livro? É nunca poder dar a resposta definitiva. Então, como vou saber?

Se você lê um romance só para saber se alguém traiu, ou não, pobre de você! Muitas vezes, até na vida real, o que importa não é a traição sofrida por alguém, mas a condição mediante a qual essa pessoa perdoa, ou não. Isto é mais importante do que a própria traição. E a chave do romance é esta: Bentinho, sem saber, sem poder provar se Capitu o traiu ou não, toma a decisão de não perdoar. Ele age assim, mesmo sem saber se poderia ou não atribuir o perdão. O que estou querendo dizer com isso? Que ninguém tem leituras prontas para nós. Construir um significado quer dizer assumir o risco de desconstruir o que já está sabido – não é desconsiderar, pois temos cem anos de crítica literária sobre essa história de Bentinho e Capitu – mas eu posso desconstruir esse saber, tido como *dois e dois são quatro*, e construir uma outra leitura em que *talvez seja isso, talvez seja aquilo*. O que importa, nesse caminho do *talvez*? A forma como eu fundamento aquilo que, a meu ver, é a leitura. Como justifico isso? Quem vai fazer isso para mim? Eu mesma, elegendo as referências que me levam a acreditar que seja essa, e não aquela leitura. Tenho que defender meu ponto de vista, e isto também é cidadania, e não apenas capacidade de leitura.

A leitura nos pede que sejamos inteiros, e não “pela metade”. Quando estamos diante de um texto, um filme, um discurso, uma palestra, preciso me posicionar, abrindo as brechas pelas quais outros sentidos possam aflorar, pois o sentido do mundo não está acabado. O mundo não está definido, não cabe sequer em um só dicionário: quantos dicionários de língua portuguesa nós temos?

A literatura é privilegiada, porque ela arromba portas do sentido. Enquanto certas disciplinas fazem aqueles telescópios ou microscópios para olhar para fora, na literatura, se eu olhar para fora vejo esse horizonte rasgado, onde tudo que há me diz respeito pessoal. E isto porque ela obriga que eu *ponha em marcha* não só meus conhecimentos, mas também meus afetos, minhas experiências e vivências. Tenho que agilizar outras coisas, visando construir significados para o mundo, que não se esgotem em uma única geração, em um único momento, em uma teoria.

Todos nós conhecemos Romeu e Julieta, de Shakespeare, escrita há mais de quatrocentos anos. Por que essa história continua impregnando nosso coração e nosso imaginário? Porque ela tem o que dizer a cada homem – quatrocentos anos depois de ter sido escrita. E são coisas diferentes daquelas que foram percebidas pelos contemporâneos de Shakespeare, pois esta história é uma para quem viveu há quatrocentos anos, outra para quem viveu há duzentos, e outra ainda para nós. Que significados ela nos traz? Será que é a mera narrativa de um amor impossível? E se fosse, por que os amores impossíveis continuam nos

provocando? Temos que responder a isso com a *nossa* história, *nossa* narrativa.

Por isso, quem é leitor necessariamente escreve, pois depois de ler você reflete sobre o que aquele livro lhe trouxe – não estou falando de responder a um questionário tolo do final do livro, com uma ficha de perguntas e respostas, não é isso – você pensa sobre que idéias o livro despertou em você, seja oralmente na sala de aula, seja desenhando uma cena ou filmando algo que o moveu à leitura, seja escrevendo em seu diário ou mandando uma carta a um amigo. Em todas essas ocasiões, você está preenchendo esse vazio de que falamos, você está sendo um leitor. E um leitor é aquele que se inscreve no mundo, a partir de sua própria escrita. E a escrita é derivada da leitura. Então, isso é uma cadeia: toda vez que leio, sendo leitor eu tenho a potencialidade de me tornar escritor. Por isso, o trabalho de formar leitores é amoroso, pessoal, comunitário, articulado com muitos saberes (interdisciplinaridade), mas é também um trabalho *olho no olho*. Não vou fazer ninguém ler um livro, simplesmente mandando lê-lo, dizendo: “Olhe, trate de ler Capitu para a semana que vem.” Só vou fazer a pessoa ler, se eu contar essa história maravilhosa, se disser que, eu mesma, ao acabar de ler, não sabia se “o cara” traiu ou não traiu. Posso fazer um círculo e começar a leitura aí, partilhando com as pessoas. Se você partilha sua experiência, os outros vão percebendo que podem trazer suas memórias e as experiências de suas comunidades interpretativas para o círculo de leitura. E depois, mais tarde, quando não existir mais esse círculo visível, você irá “ver invisivelmente”, enquanto lê, muitas outras vozes junto à sua, trazendo sentido para o texto.

APÊNDICE

Respostas às perguntas da Assembléia

Com relação a essa questão da metodologia para estimular o processo de formação de leitores/escritores, a senhora gostaria de acrescentar alguma coisa?

ELIANA – Eu havia dito a vocês, e repito aqui: quem não tem a prática e a vivência de ler, dificilmente vai atravessar esse obstáculo sozinho, a menos que seja uma questão de sobrevivência. Se, para salvar a sua pele, você precisar ler e entender um cartaz colocado à sua frente, com ou sem companhia você vai se virar, pois tem uma supermotivação. Mas em geral a leitura, como toda experiência de cultura, é algo que você aprende na partilha. Aprende-se a comer à mesa, usando talheres, porque se partilha isso com outras pessoas. Você aprende que não se veste a calça pela cabeça, porque vê como os seus pais se arrumam. Então, a leitura

também é uma experiência partilhada. Se a gente começar com pequenos textos lidos juntos na sala de aula, discutidos por essas muitas vozes (alunos e professor) e diferentes percepções que cada um vai tendo, a gente começa a entender que a dificuldade pessoal de ler não é exclusiva nossa. Assim, a gente não precisa se sentir burro, ignorante, marginalizado, pois todo mundo tem suas dificuldades para transformar aquele código que posso ler sem entender, em algo inteligível, a partir de uma reflexão. Acho que os círculos de leitura são extremamente poderosos para transformar adultos não-leitores em leitores. Jovens e adultos não-leitores começam a ter gosto por ler, na medida em que podem partilhar a experiência de leitura com outras pessoas, em uma roda. Vou dar um exemplo: uma criança não se apaixona por histórias apenas ao chegar à escola e ganhar um livro, mas sim, porque desde pequena ela ouve da vizinha, da avó, da mãe, de um parente uma série de histórias. Ela não sabe aquela história, mas ouve alguém contar. Esta já é uma pequena experiência de partilha. Por que, então, quando me defronto com um livro, a experiência tem que ser solitária? Esta idéia é equivocada. Muitos anos depois, quando já é um leitor afiado, você não lê sozinho, mas lê um livro acompanhado de outras vozes que o leram antes e você conhece a crítica, ou o livro é associado ao filme ou à fotografia que você viu. Então, você lê, sempre acompanhado de outras vozes. Por que para vencer o primeiro obstáculo com um livro, tem-se que ficar sozinho, ler sozinho?

Então, uma metodologia importante é a de ler compartilhadamente, em grupos, em círculos de leitura. Inicialmente, ler pequenos textos. Depois, quando for o caso de livros inteiros, nunca cobrar uma leitura sem antes ter havido uma experiência de leitura compartilhada e discutida em sala de aula.

Como envolver e incentivar os jovens, sobretudo os de baixa renda, na prática da leitura, em um mundo onde o visual, principalmente a TV, domina o cenário cultural?

ELIANA – Sobre isso, acho importante comentar o seguinte: ver televisão não significa ler televisão. São duas coisas diferentes. Eu vejo televisão, e posso não ler nada. Mas a televisão tem uma legibilidade, ou seja, ela também é leitável. Se discuto com meus alunos uma novela, um programa, um filme visto na TV, estou usando aquelas narrativas para promover o exercício de ler. Então, a imagem não é contra a leitura. A imagem pode ser um suporte diante do texto escrito. Mas ela, igualmente, demanda leitura. Tenho muitas vezes experimentado passar filmes para meus alunos da PUC, e descubro que eles vêem esses filmes, mas não os lêem, pois não sabem ler o filme.

O filme não apenas conta uma história. É preciso perceber como é que essa história está contada: que indícios, indicadores, sinais essa história traz, e que não estão na imagem? Estão nas tais entrelinhas, entre os quadros, entre os fotogramas. Preciso ler isso.

Então, hábito de leitura não é algo mecânico. Nem mesmo escovar os dentes é um hábito: você pode saber que escovar os dentes é muito importante. Mas, quando o sono, aquela preguiça “batem”, você pensa: “Vou dormir, só hoje, sem escovar os dentes!” Agora, se isso for um ato de consciência, mesmo caindo de sono você vai escovar os dentes, porque não é um hábito, e sim uma decisão. Quando estou dirigindo o carro, posso conversar com a pessoa a meu lado, e não estar prestando atenção às marchas (primeira, segunda ou terceira). Então, já sei, é um hábito: passo a primeira, pelo barulho do motor percebo quando devo passar a segunda, depois a terceira. Faço isso mecanicamente, mas tenho, em minha consciência, alguns mecanismos subliminares. Ler é um ato de consciência – então, hábito de leitura é uma idéia pobre. A leitura é algo que me convoca.

A questão da leitura é algo tão entranhado em minha vida, que sou capaz de ler qualquer papel “de cabeça para baixo”. Assim, se você estiver sentado à minha frente, com um papel virado para você, eu leio esse papel sem maldade. É como certas pessoas, que não tomam remédio sem ler a bula. Uma vez, tive um problema muito sério com minha chefe imediata: estava conversando com ela e havia uma informação importante sobre a mesa. Como achei que não era segredo, eu li e comentei: “Caramba, que abacaxi você tem na mão!” Ela perguntou: “Como você sabe?” Eu respondi: “Acabei de ler.” Ela então disse: “Isto é uma grosseria, uma falta de educação!” Mas eu agi sem maldade, não estava querendo bisbilhotar. Leio tudo que me bate no olho, não por hábito, mas porque estou interessada em tudo o que está à minha volta.

Quando a gente se refere a leitura de mundo, sobre o relato de vida de cada uma das pessoas, não está falando de cosmogonias, isto é, da história da criação, da história do homem. Mas esse relato não é de cada um individualmente pois, querendo ou não, eu partilho o mundo dos pré-vestibulares comunitários. Por quê? Foi citada aqui a Cléa, que veio de um CPVC e já está fazendo doutorado na PUC. Aliás, é minha orientanda. De alguma maneira, toda a trajetória da Cléa passou pela minha vida e se incorporou ao meu conhecimento. Faz parte de minha leitura de mundo uma certa visão dos CPVCs, das dificuldades dos alunos oriundos desses cursos para se integrar na PUC e conseguir êxito em seu processo. Então, leitura de mundo é isso. Dentro dessa leitura, vão se incluindo pouco a pouco, pelas experiências de repertório, nas leituras que a gente tem. Não existe uma pessoa capaz de dar toda a Literatura do mundo: eu não

sou capaz. Sou professora universitária há trinta e dois anos, e não sou capaz de dar toda a literatura mundial. Com minha experiência de leitor, sou capaz de sentar e ler um livro de literatura chinesa, tcheca, russa (em português) que eu desconheço enquanto sistema literário. Mas minha experiência de leitor permite que eu ouse ler um conto tcheco, com minha turma. Não sou professora de literatura tcheca, mas sou professora de Literatura, e meu acervo e experiência me permitem interagir com um texto literário. Então, não existe um professor que vá se formar em toda literatura do mundo! Da mesma forma, professores de Geografia, de História são professores de leitura, não de Literatura. Isto é importante até para o professor de Literatura, porque quando leio um livro de literatura, e o cara me diz que foi de Verona para Siena, ou para Mântua – em Romeu e Julieta, ele galopa a noite inteira, fugindo de Verona para Mântua – se eu tenho alguma idéia do mapa da Europa, alguma referência do mapa da Itália, de suas cidades importantes, no meu imaginário isso se acopla. Portanto, é importantíssimo um professor de Geografia, de História para eu conhecer Literatura. Um professor de Sociologia e de Antropologia também! Se você conseguir ler bem textos de Sociologia e Antropologia, vai poder aproveitá-los quando estiver lendo Romeu e Julieta. A grande tragédia deste livro não é apenas a história de um amor impossível, porque as duas famílias não queriam que os adolescentes se amassem. É impossível porque há um jogo de interesses muito grande entre as duas famílias. Tal jogo seria político e teria a ver com o príncipe da cidade. Nessa época, as cidades eram Estados, países. É isso que está em jogo. Romeu e Julieta são *fichinhas* em um jogo poderoso de interesses políticos, econômicos e sociais em Verona. Se eu tiver tido bons professores de História, Geografia, Sociologia quando for ler o romance, vou aproveitar o que sei.

As coisas vão sendo compostas, como em um quebra-cabeça. Na formação do leitor você vai descobrindo as pedrinhas e compondo o quadro. Não tem uma linha reta, uma receita, pois você tem que levar em conta a história, o repertório, a vivência de cada pessoa. Cada um vai montando seu quebra-cabeça. Você pode ser um excelente professor de Literatura e entrar numa região de formação dele de leitor. O outro professor, o avô que contava histórias, o vizinho que contava *causos* vão entrando com outras peças. A formação de leitor, portanto, é feita por muitos agentes.

Como fazer com que as pessoas se interessem por autores clássicos, como José de Alencar, Castelo Branco, etc.?

ELIANA - Se você mandar o aluno ler um clássico, pura e simplesmente, vou desconfiar que você nunca leu o tal livro. É “pobreza” man-

dar os outros lerem, quando a gente não leu. E isto acontece com noventa por cento dos professores. Agora, se você ler os clássicos, descobrirá porque é importante lê-los, e então você passa isso para seus alunos. Você sai de um cinema, tocado pelo filme; chegando em casa conta por que sua irmã, seu parente devem ver o filme. Ele vai, convencido por você, de que o filme vale a pena. Se você não convence seu aluno de que vale a pena ler José de Alencar, não mande que ele leia. Ele não é obrigado a adivinhar isso sozinho. Não mande ler Camilo Castelo Branco, nem Machado; não perca seu tempo. É preciso que você tenha descoberto por que é importante, e saiba argumentar isso, porque você o sente em seu coração e na sua inteligência. Como vou convencer meu aluno a ler? A primeira pergunta é: “Você próprio se convenceu de que é importante?” Então, noventa por cento do caminho está percorrido. Se você não se convenceu, com certeza não vai convencer o outro.

É preciso que você descubra a importância de ler esses autores, para passar isso às outras pessoas. Meus alunos na faculdade lêem – *sem choro nem vela* – José de Alencar, Castelo Branco, Machado de Assis, Guimarães Rosa. Quando eu não estou convencida de que devo dar para eles determinado autor, então não mando ler. Isto porque não tenho certeza de que tal autor contribui para que o aluno seja melhor leitor. Assim, não tenho que ler José de Alencar porque ele é um romântico, fundador da Literatura Brasileira. Não! Tenho que lê-lo porque ele conta, na verdade, uma alegoria sobre a formação do povo brasileiro, com todos os acertos e equívocos. E é divertidíssimo ler e encontrar os equívocos de José de Alencar. Trata-se de um *cara* que escreve no século XIX, num Brasil escravagista do século XVII, indígena, para uma sociedade branca, que não queria saber nem de índio, nem de negro. Não é interessantíssimo? É começar a discussão por aí! Por que ele escreve esse livro, em 1860? Se você não sabe, não pergunte ao seu aluno.

Tenho que dizer da beleza desse texto do Francisco Barbosa. Beleza! Adorei essa coisa de “o carteiro chegou”. É isso mesmo! É uma beleza de interpretação com o texto do Bentinho. Ele fez uma associação. Vou ler:

“Dom Casmurro – Bentinho perdoou Capitu? Não, não perdoou. Mas Capitu traiu Bentinho? Ninguém sabe.” Aí ele acopla um texto que é uma música. Se eu tivesse uma boa voz, até cantaria aqui. “Quando o carteiro chegou / meu nome gritou / com uma carta na mão. / Surpresa tão rude / nem sei como pude / chegar ao portão / Dentro de um envelope bonito / no seu sobrescrito / reconheci a mesma caligrafia / que me disse um dia: / ‘Estou farto de ti!’ / Quantas verdades tristonhas / e mentiras risonhas / uma carta nos traz! / Assim pensando, / rasguei sua carta / e a queimei / para não sofrer mais.” E ele termina: que dizia a carta? Quem sabe?

Este é o poder da leitura.

Que pistas, sugestões você aponta para os CPVCs, no sentido de auxiliar os alunos no encontro com as normas/exigências da linguagem culta no curso universitário, uma vez que sabemos que as características dessa linguagem que rege o mundo acadêmico não são familiares a nós? Como iniciar um trabalho de consciência da leitura em cursos pré-vestibulares, com alunos que não tomaram consciência da importância da leitura e da literatura no Ensino Médio, uma vez que temos uma lista de livros literários para dar conta?

ELIANA – Não há uma receita de como iniciar isso. O que acho interessante é poder exhibir, por exemplo, um filme curta-metragem e, num círculo de leitura, começar a ver o que o aluno, vendo o filme, tem a dizer sobre ele, como ele o interpreta. Se for um filme bem escolhido, dá leituras maravilhosas. E o aluno vai começar a perceber que entre ver e ler existe um abismo e que, se ele souber ler o filme, vai se sentir muito mais inteligente. Acho que uma das coisas que o conhecimento dá é o prazer que você tem de saber que o seu olho vê mais do que o olho da maioria. Isto é um prazer enorme! É como se você tivesse olho de lince – você enxerga longe, e no escuro! Se você começar a se sentir mais inteligente, esperto, capaz de outras relações, você vai tomar gosto por esse exercício de aprender a ler. Isto não se faz sozinho. Já disse para vocês que tem que ser um grupo. Eu começaria de uma crônica, de um curta-metragem, de um quadro... comece a ler um quadro com esse aluno. Por que esse quadro está aí? Por que a maioria de nós entra em um museu e costuma sair dizendo: “Senti-me igual a um burro frente a um palácio!” Quando o aluno percebe que, ao olhar para o quadro, vai ver coisas que antes não via, vai se dar conta de que ler é um exercício de ampliar a inteligência. Isso vale por qualquer suporte! Mas é preciso que você, professor, seja leitor. Se você não é leitor *perdeu o bonde!* Isto é condição *sine qua non*.

A outra questão, sobre a linguagem acadêmica; esta linguagem é muito diferente para todos nós, não só para quem vem de São João de Meriti, de Duque de Caxias, da periferia do Rio de Janeiro. Para quem estudou aqui no Santo Agostinho, a linguagem acadêmica é diferente. É um outro registro de linguagem. Assim como existe a linguagem oral, a literária, há a linguagem científica, da ciência, da academia. É um registro a mais, o qual você tem que adentrar. Você não escreve uma carta do mesmo jeito que você manda uma lista de compras para alguém fazer. Há um jeito de escrever carta, outro de fazer uma listagem de compras, outro ainda de fazer uma receita médica e outro de escrever um texto literário ou um poema. O mundo acadêmico tem uma linguagem própria, que não é da PUC do Rio, da PUC de São Paulo, mas também de Paris, Nova York,

Bombaim, de Caracas. É a linguagem própria da academia. Você tem que se familiarizar com esse tipo de registro, convivendo com ele. Então, à primeira vista é um discurso difícil, pois seu código, o espaço entre o mundo e esse registro é muito mais determinado. Então, é preciso entrar nesse espaço. Ele é difícil porque implica Filosofia, História, uma porção de coisas – tem essa complicação.

Falou-se muito em democratizar o ensino, e de igualdade de oportunidades. Porém, quando os alunos de pré-vestibular comunitário têm que enfrentar o vestibular, se deparam com a barreira da linguagem. Como resolver essa questão, já que se fala tanto em respeitar as diferenças, mas na hora da seleção, ela é homogênea e não se respeitam as diferenças?

Como a senhora vê o caso que ocorreu no Vestibular da PUC em 1994, quando muitos candidatos confundiram o tema da redação onde se pedia para falar sobre lazer (diversão) e acabaram dissertando sobre o raio laser? O que ocorreu, no entendimento desses candidatos?

ELIANA – Respeitar as diferenças é um ponto de partida, e não de chegada. Você tem que respeitar as diferenças, para começar a discussão. Mas isso não significa que o ponto de chegada deva ser determinado pelo ponto de partida. A verdadeira democratização é aquela que faz com que você, saindo do interior do estado, possa assumir a Presidência da República. Para que um torneiro mecânico chegue à Presidência da República, esta não tem que se amesquinhar, mas o torneiro mecânico é que tem que se aparelhar para chegar lá.

Não se pode confundir consideração das diferenças – que devem existir e ser respeitadas – com homogeneização exigida, ou heterogeneidade desejável na hora de fazer um vestibular. Do contrário, terei, terei que ter uma faculdade para quem é “azul”, outra para quem é “vermelho”, e outra ainda para quem é “amarelo”.

Se quero que as diferenças sejam respeitadas, é porque elas permitem a inclusão, mas esta deve permitir que o ponto de chegada possa ser alcançado por todos os concorrentes. Cada um vai fazer essa conquista em tempo e ritmos diferentes, mas não se pode mudar a qualidade. Seria fingimento, paternalismo, manipulação modificar o estatuto do conhecimento para que alguém pudesse caber nele, mesmo que essa modificação significasse uma redução grave do desenvolvimento do saber. Acho que se tem que fazer uma diferença imensa.

O ponto de partida pode ser muito diferente, e todos devem poder estar na estrada. Mas o ponto de chegada não vai ser medido pelo de partida. Alguns vão ter que “andar” seis quilômetros, outros dez, e outros quinze. Mas o ponto de chegada é um só.

É preciso não confundir isso, o que geraria, dentro da universidade, a seguinte situação: o professor teria que fazer uma prova “facilzinha” para quem veio do pré-vestibular comunitário e uma outra prova, conforme a academia exige, para quem veio da Zona Sul. Esse equívoco não mataria quem veio da Zona Sul, mas sim quem veio do pré-vestibular comunitário. É preciso a gente não ter autopiedade, autocompaixão. Isso seria uma desgraça completa!

Aproveito para comentar uma coisa importante que recebi aqui: diz que a Lisa Simpson, do seriado da família Simpson declarou: “À medida que a inteligência sobe, a felicidade desce.” Depende muito, porque se você acha que o mundo é uma desgraça, quanto mais leitor você for, mais desgraçado o mundo vai ficar. Mas, se você acha que quanto mais você conhece o mundo, melhor você poderá interagir com ele e transformá-lo, quanto mais a inteligência se abre, mais a potência de felicidade cresce. Isso porque você pode mudar, interagir, você acredita no melhor.

Não falei da história do *lazer* e do *laser*. Na verdade, isto é algo muito simples; é aquilo que eu falava no início: a questão do sujeito conhecer o código de língua portuguesa. Lazer escreve-se com Z e laser, palavra inglesa se escreve com S. então, trata-se do primeiro nível do código, nível zero. É pensar: esta palavra está escrita em que língua? Pede-se uma redação em que língua? É o nível elementar, mínimo. Isso não tem a ver com conhecimento. É só ter uma idéia: atinar que *laser* não se escreve como *lazer*.

Muito mais complicado é refletir sobre um texto que depende de outras informações sócio-históricas, como, por exemplo: dificilmente Marx poderia construir, no mundo de hoje, a teoria socialista que gerou o comunismo na Europa Oriental. Isto porque as condições socio-históricas atuais são muito diferentes das do século XIX, no qual ele viveu, escreveu e pensou uma revolução do proletariado no poder.

Sem um contexto socio-histórico tampouco se faz leitura; voltando ao exemplo de Romeu e Julieta, você tem, por um lado, uma história ocorrida na Renascença Italiana – príncipes, famílias de condes, famílias que duelam. Há um contexto sócio-histórico daquele momento que eu preciso entender: por que o príncipe da cidade tinha o poder de expulsar um membro de uma das famílias com as quais ele se relacionava? E uma outra coisa: é preciso reciclar Romeu e Julieta em minha experiência na contemporaneidade. Vendo, ontem, o Globo Repórter sobre jovens que engravidam com treze, quatorze anos e são pais de 2, 3 filhos, antes dos dezessete anos, eu pensava nisso: o quanto a liberação, a liberdade (e não só de sexo, não), a liberdade pessoal de escolhas veio desacoplada, separada da responsabilidade. A certa altura, perguntavam ao rapaz de

dezessete anos sobre o que ele queria dar a seus dois filhos – as crianças, pequeninas, estavam no colo dele – o rapaz respondeu que precisava trabalhar, porque tem responsabilidade sobre os filhos. Interessante esse conceito de responsabilidade: funciona para ele dar comida, mas não funciona na hora de gerar o filho.

Então, sem contextualização não há leitura. Posso julgar que uma pessoa mata alguém, indevida ou devidamente, segundo certos contextos e circunstâncias. Por isso, um professor não está autorizado a dar José de Alencar para alguém ler, sem criar o contexto no qual esse autor escreveu o livro, no século XIX. Se você não sabe, procure saber antes de mandar o aluno ler. Isto porque só posso entender a importância de José de Alencar para o Brasil de hoje, se compreendo a importância de José de Alencar haver escrito aquele livro, naquele momento. Do contrário, não posso puxar esse fio para o lado de cá, não posso tecer com a minha realidade de hoje.

Cada um de nós tem, na verdade, uma história muito bonita para contar. Vou falar sobre uma história que li, do Eduardo Galeano.

Quando Lúcia (...) era bem pequenina, leu um livro às escondidas. Ela o leu noite após noite, ocultando-o sob o travesseiro, pois o havia roubado de uma biblioteca de cedro, onde o seu tio guardava seus livros favoritos. Muito andou Lúcia depois, ao longo dos anos, e nunca mais voltou a ler aquele livro. Em busca das gentes, andou em meio à violência das cidades. Entre estranhos e fantasmas, andou nas margens do rio Antioquia. Muito caminhou Lúcia, ao longo dos anos, nunca mais voltou a ler aquele livro. Enquanto caminhava, estava sempre acompanhada daquelas vozes longínquas que havia “escutado” com seus olhos, durante a infância. Muito caminhou Lúcia ao longo dos anos, e nunca mais voltou a ler aquele livro. Mas agora, se o encontrasse e se o lesse, já não o reconheceria, porque tanto lhe havia adentrado a alma e o coração, que agora o livro era outro. Agora o livro era seu. Chama-se “Função do leitor”, de Eduardo Galeano, e está no Livro dos Abraços, da L&PM. Gratíssima.

3.3. Ensino de Matemática: uma contribuição à reflexão pedagógica nos CPVCs

Maria Isabel Ramalho Ortigão¹
Mônica Cerbella Freire Mandarinó²

Introdução

Tão correto e tão bonito
O infinito é realmente
Um dos deuses mais lindos
Sei que às vezes uso
Palavras repetidas
Mas quais são as palavras
Que nunca são ditas?
(Quase sem querer, Renato Russo)

Nos últimos anos, a discussão acadêmica e da sociedade em geral, bem como a implementação de ações e projetos educacionais, vêm enfatizando a necessidade de inclusão social. Neste sentido, alguns projetos, de forma isolada ou não, têm se caracterizado pela busca de ações afirmativas. Paralelamente, algumas conquistas no âmbito legal tentam garantir direitos iguais para todos. Apesar de reconhecermos tais avanços, de nada adianta falar em inclusão social de forma superficial. É preciso que muitas palavras que nunca foram ditas passem a fazer parte de nossas discussões, em especial em relação ao ensino de Matemática.

Para começar a falar em inclusão, em sentido amplo ou com foco no ensino de Matemática, é preciso antes de tudo compreender que somos diferentes, e que são nossas diferenças que nos constituem como sujeitos. É preciso desconstruir um fazer pedagógico que privilegia a homogeneidade, que ignora individualidades e silencia histórias de vida, experiências e diferenças de formação prévia dos educandos (escolarizada ou não).

A principal tarefa do professor que atua em projetos baseados no que costumamos chamar de ações afirmativas – como é o caso dos cursos pré-vestibulares comunitários (CPVCs) – é reorientar suas práticas educativas de modo que o discurso do acesso democrático aos saberes, à escola e à Universidade seja realmente posto em prática.

Para isso é preciso que, além dos conhecimentos escolares convencionais, sejam incorporados aos currículos e às práticas cotidianas de sala de aula outros paradigmas, prioridades e fazeres. A Matemática pode

¹ Doutoranda em Educação e Pesquisadora do Laboratório de Avaliação da Educação (LAED) da PUC-Rio.

² Professora do Departamento de Didática da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO).

contribuir significativamente para o desenvolvimento do sentimento de pertinência social, para a conscientização política e ambiental, para o reconhecimento de padrões de convivência e participação cidadã. Além disso, a Matemática tem papel importante na familiarização com novas tecnologias e com as mudanças permanentes que os avanços tecnológicos causam em toda a organização social, desde as relações interpessoais até o mundo do trabalho e da formação continuada.

Vale destacar que, para diversas comunidades e grupos sociais, o acesso aos recursos tecnológicos, aos confortos e mudanças que eles causam na sociedade, não traz qualquer sentimento de pertinência social. Não adianta “falar” em sociedade moderna, tecnológica, informatizada, se não nos sentimos partícipes desta sociedade. Não adianta “falar”! Temos o papel de contribuir para que esses cidadãos não se sintam distanciados, para sempre, do acesso a tais evoluções, e sabemos que não por sua própria opção.

Alguns resultados que apontam caminhos...

O futuro é pra realizar
Os sonhos do presente
Essa vida é pra quem sabe arriscar
Quem sabe empurrar pra frente
(Questão de hora,
Danilo Caymmi)

A Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Brasileira afirma que a finalidade da educação básica, para todos, é “desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (LDB, 1996, art. 22). Entretanto, apesar desta lei ter sido promulgada em 1996, ainda estamos longe de poder afirmar que este preceito básico já é realidade.

Pesquisas educacionais recentes têm chamado a atenção para a existência de uma enorme diversidade na oferta e no acesso à Educação. Sabemos que as escolas atendem a clientela muito diversas e que, em muitos casos, são oferecidas oportunidades diferenciadas para alunos com perfis diferentes. As escolas também são diferentes, tanto em termos de infraestrutura (instalações, recursos materiais e financeiros) quanto em relação aos aspectos educativos propriamente ditos (recursos humanos, formação de professores, oportunidades de atualização, existência de biblioteca e recursos pedagógicos, por exemplo). Muitas dessas diferenças terminam por acentuar desigualdades nos processos educacionais.

Uma das pesquisas realizadas no Laboratório de Avaliação da Educação da PUC-Rio (LAED/PUC-Rio)³ teve como objetivo compreender as características escolares promotoras de desigualdade educacional. Este estudo, que utilizou os dados do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB 2001), mostrou que há práticas pedagógicas que se relacionam com um melhor desempenho médio dos alunos. Uma prática pedagógica que apresenta melhores resultados se baseia no uso da metodologia de resolução de problemas. O emprego de tal estratégia didática, nesta pesquisa, foi identificado com professores que incentivam seus alunos a buscar soluções para problemas diversificados e mais complexos que os tradicionalmente propostos, tirando proveito de temas de jornais e revistas, além de incentivar a interpretação e discussão de resultados, e diferentes modos de resolução.

Entretanto, apesar dos resultados melhorarem na média, essa prática também se mostrou associada à promoção de desigualdade socioeconômica entre os alunos desses professores. Este segundo resultado nos faz voltar a refletir que não há soluções mágicas e únicas, que possam ser utilizadas de forma homogênea, com resultados sempre eficazes. Em Educação e, conseqüentemente na Educação Matemática, soluções mágicas e únicas são mera ilusão. Outras pesquisas desenvolvidas pelo LAED/PUC-Rio mostram que é bastante comum que alunos de nível socioeconômico médio-alto sejam mais favorecidos por ações inovadoras do que os de nível socioeconômico médio-baixo. Mas, por quê?

Somos diferentes e, portanto, atingidos de modo diferenciado por ações iguais, seja em uma mesma família, uma mesma turma, uma mesma escola. Destacamos ainda que, quando o professor declara utilizar problemas contextualizados, ligados a temas da atualidade, não necessariamente tais situações são percebidas por todos os alunos como importantes, desafiadoras, interessantes e associadas à sua realidade. Para citar pelo menos um exemplo, notem que um problema envolvendo economia de energia não tem a mesma importância para pessoas que pagam suas contas de luz e para aqueles que utilizam “gatos” de energia elétrica. Não é nossa intenção, com esse exemplo, classificar certas atitudes como corretas ou incorretas, mas chamar a atenção sobre o fato de que problema para uns nem sempre é problema para todos. Nesse sentido, nossa primeira recomendação é: faça um bom diagnóstico da realidade de seus alunos, escute seus interesses, suas histórias de vida. Só assim, a tão falada e mal compreendida contextualização poderá se aproximar de seu real significado.

³ Franco, Albernaz e Ortigão (2002); Franco, Mandarino e Ortigão (2002); e Albernaz, Franco e Ortigão (2004).

Cabe observar que, nas turmas dos professores que declararam fazer uso da metodologia de resolução de problemas, ocorreu aumento de equidade. O efeito negativo atingia menos de 10% dos alunos. Assim, a maior parte dos alunos de professores que incentivavam a resolução de problemas se beneficiou desta estratégia metodológica.

Tais resultados estão sintonizados com o que algumas pesquisas qualitativas também vêm afirmando: a importância de oportunizar que os alunos trabalhem com problemas que envolvem diversas situações de um mesmo tema, para uma efetiva aprendizagem de conceitos estudados⁴ (Lester, 1982; Charnay, 1996; Sztajn, 1997, etc.). Tais resultados contribuem para sustentar a afirmativa de que, no ensino de Matemática, precisamos considerar a resolução de problemas como uma competência básica a ser desenvolvida pela escola (Carvalho e Sztajn 1997; Fiorentini 1995).

Assim, podemos apontar como segunda recomendação que nas aulas de Matemática todos os alunos – em todas as séries e segmentos ou ciclos – sejam expostos a problemas, e que estes se apresentem como estimulantes do interesse de aprender, desafiem o desenvolvimento do raciocínio e ativem a autoconfiança na busca de soluções inovadoras. Afinal, o básico é o que desafia, o que ajuda a pensar e, nesse sentido, favorece o desenvolvimento de habilidades e competências consideradas fundamentais.

O papel do professor de Matemática

Para nós, os professores têm papel proeminente no que se refere à seleção de conteúdos, formas de organização destes conteúdos, profundidade e abordagem que serão privilegiadas e, especialmente, quanto às abordagens pedagógicas adotadas no cotidiano da sala de aula. É preciso ter coragem de mudar, inovar, arriscar, aprender fazendo. Nós, professores, precisamos continuar a “empurrar” nossos sonhos pra frente.

Em pesquisa recente, envolvendo professores de Matemática de escolas da cidade do Rio de Janeiro (Ortigão, 2004), uma das pesquisadoras observou a existência de uma distribuição desigual de conteúdos de Matemática aos quais os alunos do Ensino Fundamental têm direito. Alunos de escolas que atendem a camadas de baixo poder aquisitivo têm menos chance de acesso a conteúdos relacionados, por exemplo, à área de Tratamento da Informação. Cabe observar que esta é uma área da Matemática apontada

⁴ Com o surgimento das críticas ao Movimento da Matemática Moderna, no final da década de 1960, ganha força, entre matemáticos e educadores matemáticos, a idéia de que a Matemática serve para resolver problemas. Essa consciência fez surgir uma onda de discussões e pesquisas que, ainda hoje, está presente na Educação Matemática. Cabe ressaltar, contudo, que a relação entre Matemática e resolução de problemas não é recente, e os problemas fazem parte dos currículos de Matemática desde a Antiguidade.

como fundamental para a formação da cidadania (Lopes, 2004) e, justamente para aqueles que mais precisariam, são negados tais conteúdos e o desenvolvimento de habilidades a eles relacionadas.

Em nossa experiência com formação docente em Matemática – seja na formação inicial ou continuada – os professores sempre trazem questões comuns. Uma das questões mais discutidas gira em torno do “medo da Matemática”. Muitos alunos (e professores) tiveram experiências traumáticas com a aprendizagem desta disciplina. No caso dos alunos da Escola Básica, tais experiências, quase sempre, acabam por reforçar uma visão equivocada de que a Matemática é uma disciplina difícil, acessível apenas a alunos “bem dotados”, e distanciada da realidade. Trata-se de um sentimento de baixa auto-estima, de insegurança, que tem contribuído para afastar ainda mais o estudante da disciplina. Alguns chegam a dizer: “Eu não dou para isso!” No caso dos professores, é muito comum a reprodução dos esquemas pelos quais aprenderam (isto é muito forte em sua formação), a experiência vivida durante muitos anos como aluno. Outras vezes, a formação precária os torna inseguros para se arriscar em caminhos que eles não controlam, como por exemplo possibilitar que os alunos apresentem esquemas de solução de um problema que eles não esperavam, nunca pensaram, mas que funcionam. Será que tais soluções são válidas matematicamente? É preciso saber bastante Matemática para poder avaliá-las.

Um dos primeiros desafios na formação de professores que lidam com a Matemática está na “desconstrução” desses medos e posturas. Afinal, vivemos em um mundo “matematizado” (Paulo Freire, 1996) e, portanto, precisamos desmistificar, dando a todos os alunos um real direito de acesso ao saber matemático. É preciso compreender o papel e a importância da Matemática na sociedade atual, e caminhos que levem nossos alunos a ter prazer em aprender Matemática, reconhecendo-a como necessidade e direito seu. Para isso, o professor precisa tomar decisões mais conscientes a respeito da seleção e organização de conteúdos, de suas escolhas metodológicas, do nível de abordagem e aprofundamento, dentre tantas outras decisões que envolvem o cotidiano da sala de aula. Para ajudá-lo nessas reflexões, apresentamos a seguir algumas discussões fundamentais.

Qual o papel da Matemática na sociedade atual?

Um desafio para quem ensina Matemática é a explicitação da razão de ser da disciplina, principalmente quando os alunos nos fazem perguntas aparentemente inocentes, tais como: “Por que estudar Matemática?” ou “Pra que serve a Matemática?”

Tradicionalmente, a resposta a estas perguntas tem sido: “Preparar o aluno para a série seguinte”, justificando o ensino de Matemática em si mesmo. No entanto, esta resposta é insatisfatória, frente às demandas de nossa sociedade. Hoje, vivemos em uma sociedade que nos exige uma enorme diversidade de informações. A todo instante, nos deparamos com dados e fatos sendo comunicados. Muitos destes dados aparecem em forma de tabelas ou de gráficos. Por isso é tão importante, hoje em dia, saber ler e interpretar as informações comunicadas por meio de gráficos e tabelas. Esta consciência tem levado educadores matemáticos a um amplo consenso em torno da idéia necessária da “literacia estatística, a qual pode ser entendida como a capacidade para interpretar argumentos estatísticos em textos jornalísticos, notícias e informações de diferentes naturezas” (Lopes, 2004, p.187).

Podemos dizer que em todas as atividades humanas, das mais simples às mais sofisticadas, usa-se Matemática. Basta um rápido olhar sobre o que nos rodeia, para detectarmos estratégias, números e conceitos matemáticos com os quais temos necessidade de conviver e, de preferência, compreender. A Matemática está presente nas mais variadas práticas sociais: lidar com dinheiro, verificar temperaturas, organizar o orçamento doméstico, etc. Algumas das aplicações da Matemática são bem simples; outras, bastante complexas. Em nossa sociedade, de base científica e tecnológica, as utilizações da Matemática são praticamente ilimitadas. Toda a Física está expressa hoje em linguagem matemática. Os aparelhos usados atualmente na Medicina, para exames e diagnósticos, estão baseados em teorias matemáticas. Sem a Matemática não existiriam computadores, calculadoras, televisão, telefones, terminais eletrônicos de bancos, etc. Além disso, seria impossível realizar censos ou diagnósticos populacionais para direcionar políticas públicas, por exemplo.

A Matemática também é importante como organizadora do pensamento. São cada vez maiores as necessidades de racionalização do setor produtivo, exigindo-se métodos de gestão bem estruturados, manuseio de grande quantidade de dados e informações e o emprego de técnicas de previsão sofisticadas. Uma sociedade organizada deve contar com cidadãos capazes de tirar proveito dos recursos tecnológicos que nos cercam, os quais repousam essencialmente na Matemática. Por tudo isso, no mundo atual, saber Matemática torna-se cada vez mais necessário.

Como o ensino de Matemática contribui para a formação da cidadania?

Frente às demandas de uma sociedade cada vez mais complexa, não só os conhecimentos específicos são suficientes. É preciso, sobretudo,

desenvolver competências para organizar o pensamento, tomar decisões e saber lidar com dados. O professor de Matemática precisa assumir essa tarefa. A escola, em todos os níveis, não pode concentrar-se apenas na transmissão de fatos ou informações. Como diz a lei, a escola precisa promover o desenvolvimento de competências básicas, tanto para o exercício da cidadania quanto para o desempenho de atividades profissionais. A garantia de que todos desenvolvam e ampliem suas capacidades é indispensável para se combater a fragmentação da sociedade, que gera desigualdades cada vez maiores. Dentre as funções do ensino de Matemática, a que todos têm direito, destacamos: ensinar a pensar, abstrair, criticar, avaliar, decidir, inovar, planejar, fazer cálculos aproximados, usar o raciocínio matemático para compreensão do mundo.

A Matemática deve, ainda, contribuir para que o indivíduo participe do processo de produção do conhecimento e o usufrua. O aluno também deve ser incentivado a adaptar-se a novas situações, a reconhecer suas habilidades lógico-matemáticas e a empregá-las em situações-problema. Para isso, é fundamental que a Matemática seja apresentada ao aluno como uma ciência aberta e dinâmica, baseada na resolução de problemas. Foi assim que a Matemática que conhecemos hoje se desenvolveu. É crucial compreender as motivações sócio-históricas que justificam nossas formas de fazer e pensar Matemática, não esquecendo de realizar um ensino que valorize problemas e motivações atuais.

Essas idéias sobre a Matemática e seu ensino estão presentes nos documentos curriculares oficiais de diversos países. No Brasil, os Parâmetros Curriculares Nacionais de Matemática – para o Ensino Fundamental (PCN) e para o Ensino Médio (PCNEM) – assim como as Matrizes Curriculares de Referências para o SAEB incorporaram essas idéias em relação ao que propõem como saberes essenciais para a área da Matemática⁵.

Até aqui, apresentamos algumas idéias sobre o ensino da Matemática e sobre o papel da Matemática e do professor desta disciplina na formação cidadã de nossas crianças e jovens. Falamos da importância da ação pedagógica na promoção de uma educação matemática inclusiva. Na próxima seção, discutiremos as recomendações curriculares propostas nos referenciais para o Ensino Médio. Voltamos a enfatizar que o professor precisa fazer escolhas conscientes a respeito de seleção e organização de conteúdos, dentre tantas outras decisões que envolvem o cotidiano da sala de aula. Acreditamos que o conhecimento das propostas oficiais ajuda os professores nesta tarefa.

⁵ Sobre o processo de construção das Matrizes Curriculares de Matemática, ver Ortigão (1999).

O que os documentos curriculares oficiais para o Ensino Médio recomendam?

O Ensino Médio é definido nos Parâmetros Curriculares (PCNEM)⁶ como etapa final da formação básica, aquela necessária para que todo brasileiro possa entrar na vida adulta com mais segurança. Assim, o nível médio de ensino não deve ter como único objetivo a preparação para exames vestibulares. O ensino proposto tem como fundamentos filosóficos:

- a estética da sensibilidade (que estimula a criatividade, a curiosidade e favorece o reconhecimento e a valorização da diversidade);
- a política da igualdade (que busca o reconhecimento dos direitos humanos e a equidade no acesso à Educação);
- a ética da identidade (que promove a autonomia).

Sensibilidade, igualdade e identidade, caracterizadas desta forma, jamais se harmonizam com um ensino que se limite a transmitir informações e a treinar procedimentos, com uma aprendizagem que se reduza à memorização. Neste documento, o conhecimento é concebido como construção coletiva (o que é bem mais que informação) e a aprendizagem como construção de competências em torno do conhecimento (competências de representação e comunicação, de investigação e compreensão, de contextualização sociocultural).

Tais concepções de ensino e de aprendizagem exigem uma ação pedagógica que favoreça o “aprender a aprender”, ou seja, o desenvolvimento de competências por meio de estratégias que mobilizem mais o raciocínio do que a memória. Assim, é condição necessária que os conteúdos sejam significativos e contextualizados e, para isso, precisam ser tratados de forma interdisciplinar. Muitas vezes, o que se considera contextualização se sustenta na interdisciplinaridade. Entender um contexto real e agir sobre ele dependem dos diversos pontos de vista das diferentes disciplinas. Neste sentido, a reforma curricular do Ensino Médio estabelece o conhecimento escolar subdividido em três áreas. São elas:

⁶ O Congresso Nacional promulgou em 1996 a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/96). Em consequência, em 1998, o Conselho Nacional de Educação instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) e, no segundo semestre de 1999, a Secretaria da Educação divulgou os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), com o objetivo de difundir os princípios da reforma do Ensino Médio.

- Linguagens, Códigos e suas Tecnologias;
- Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias;
- Ciências Humanas e suas Tecnologias.

Cada uma das áreas reúne os conhecimentos que compartilham objetos de estudo e, portanto, mais facilmente se comunicam, criando condições para que a prática escolar se desenvolva em uma perspectiva interdisciplinar.

No que se refere à Matemática, o documento apresenta as finalidades do ensino da disciplina, levando-se em conta seu caráter formativo (desenvolvimento de capacidades específicas), seu aspecto instrumental (as aplicações na realidade e nas ciências) e seu *status* como ciência (métodos próprios de pesquisa e validação, bem como sua organização). Assinalam-se ainda as relações de mão dupla entre Matemática e tecnologia: a primeira como instrumento para ingresso no universo tecnológico, e este como fonte de transformações na educação matemática.

Com base nas concepções de Matemática citadas acima, o PCNEM faz recomendações explícitas de que o ensino leve os alunos a perceber as aplicações da Matemática em variadas situações, evidenciando a idéia de um ensino contextualizado; propõe ainda que os estudantes resolvam problemas de diversos tipos com o objetivo de elaborar conjecturas, de estimular a busca de regularidades, a generalização de padrões, a capacidade de argumentação de análise e julgamento, entre outras aplicações. Este objetivo relaciona-se a uma visão de ensino voltado para a construção de competências fundamentais à leitura e interpretação da realidade e de outras áreas do conhecimento. A finalidade do ensino está intimamente ligada à compreensão da Matemática, à confiança em seu uso e a certa satisfação pessoal com ela, o que reflete, entre outras idéias, a ética da identidade e a promoção da autonomia.

Desafios a ser enfrentados

O “professor chef”, que prepara e serve refeições de palavras. A Educação é uma arte. O educador é um artista. Aconselho os professores a aprender seu ofício com as cozinheiras. (Rubem Alves)

Após as discussões propostas neste texto, você, professor de cursos pré-vestibulares comunitários (CPVCs), deve estar se fazendo várias perguntas. Podemos imaginar algumas: como recuperar, ou compensar, tantas e diferentes deficiências de formação matemática dos jovens e adultos presentes em suas salas de aula? Como contribuir para que estes

jovens e adultos, apesar dessas diferenças e da baixa auto-estima em relação à Matemática, construída ao longo de tantos anos de escolaridade, tenham acesso à Universidade?

Em primeiro lugar, consideramos que o mais importante é ter coragem para reorientar suas práticas educativas. Se você realmente acredita no discurso do acesso democrático aos saberes, o acesso à Universidade precisa ser encarado como consequência. Dentre os muitos desafios que os professores precisam enfrentar, destacamos uma mudança radical na seleção de conteúdos e no tratamento adotado para o ensino e a aprendizagem dos mesmos (a abordagem pedagógica).

Trabalhar para a inclusão, para o reforço à auto-estima em relação ao saber matemático, na diversidade de experiências, saberes e posturas que seus alunos apresentam é, sobretudo, ser aquele que partilha e dá sabor ao saber. Parodiando Rubem Alves, gostaríamos de enfatizar que é preciso que o professor seja o cozinheiro de gostosuras servidas “à la carte” (cada um de seus alunos tem necessidades diferentes). Não adianta servir a mesma “gororoba” que eles não conseguiram engolir até chegar a suas mãos. Neste sentido, diz Mandarinó (2004, p. 12):

Antes de ser aquele que apresenta conhecimentos para serem assimilados e reproduzidos, o professor é aquele que organiza situações de aprendizagem e que coordena, acompanha, alimenta e supervisiona o esforço dos alunos na construção que eles próprios realizam.

Desta forma, oferecer uma grande quantidade de exercícios que se resumem a “calcular”, “determinar”, “resolver” não ajudará seus alunos. Aliás, os vestibulares mudaram bastante nos últimos anos. Hoje em dia, tanto nos exames vestibulares das melhores universidades, quanto no ENEM – exame que pode contribuir para o acesso a muitas dessas universidades – não basta aplicar fórmulas adequadas, em contextos exclusivamente matemáticos. O que se exige são competências mais amplas, ou seja, uma matemática aplicada a situações reais, sociais ou que envolvem outras áreas do conhecimento. De nada adianta saber de cor um arsenal de fórmulas e técnicas de cálculo, se não somos capazes de identificar que arma deste arsenal serve para atacar um problema novo, não treinado em sala de aula.

As tão temidas demonstrações, que quase nunca são exploradas com os alunos, mesmo quando se trata de uma simples dedução de fórmula, podem contribuir. Elas podem ajudar a mudar o foco do “como fazer”, para o “por que fazer assim” e “para que fazer”. Sem simplesmente decorar, o aluno pode desenvolver habilidades até de construir processos de resolução espontâneos na tão temida hora do exame vestibular.

Situações com contexto e tratamento interdisciplinar precisam ser exploradas, oferecendo momentos que favoreçam o desenvolvimento de habilidades de representação, comunicação e expressão de idéias matemáticas. Os exercícios propostos nos livros didáticos e apostilas preparatórias para exames costumam ser padronizados e oferecer poucas oportunidades para o desenvolvimento de raciocínios na resolução de problemas verdadeiros.

Além da abordagem pedagógica, a seleção e organização de conteúdos também importam. Isto porque, tendo em vista os objetivos, alguns conteúdos são mais adequados que outros. Há muitos tópicos matemáticos que podem ser classificados como adequados ao nível médio de ensino, independentemente da carga horária estabelecida. Sabendo que há um amplo leque de conteúdos e que os professores têm possibilidade de escolha, é preciso pensar em seleção. No entanto, o que privilegiar?

Segundo o PCNEM, o critério central para isso é

o da contextualização e da interdisciplinaridade, ou seja, é o potencial de um tema permitir conexões entre diversos conceitos matemáticos e entre diferentes formas de pensamento matemático, ou, ainda, a relevância cultural do tema, tanto no que diz respeito a suas aplicações dentro ou fora da Matemática, como a sua importância histórica dentro do desenvolvimento da própria ciência (p. 256).

Assumindo esta postura, não podemos deixar de incluir no programa tópicos relacionados a Matemática Financeira, Funções, Geometria, Probabilidades e Estatística, só para citar os mais conhecidos.

Tendo como foco não apenas a preparação para os exames de vestibular, mas uma formação matemática cidadã, como negar aos alunos a possibilidade de lidar com juros compostos e amortizações? Já a área de Probabilidade e Estatística pode contribuir para que o aluno compreenda noções sobre o limite de validade das informações estatísticas que recebemos no cotidiano, envolvendo eleições, remédios, hábitos alimentares, etc. Isso pressupõe alguma ênfase em experimentos binomiais e, talvez, uma idéia de distribuição normal. Paralelamente aos tópicos de Probabilidade e Estatística, os programas precisam incluir a análise combinatória, no mínimo porque é base para a compreensão de conceitos de Biologia e Química, entre outros.

Nenhum de nós, professores de Matemática, nega a necessidade de explorar o trabalho com funções. No entanto, é fundamental que o estudo de funções seja conduzido não apenas com o enfoque da ferramenta. Esclarece o PCNEM:

O conceito de função desempenha também papel importante para descrever e estudar através da leitura, interpretação e construção de gráficos, o comportamento de certos fenômenos tanto do cotidiano, como de outras áreas do conhecimento (p. 255).

O trabalho com funções precisa ser planejado com um enfoque de resolução de problemas, valorizando a necessidade e as características da comunicação em Matemática, habilidades hoje consideradas “básicas” no ensino dessa ciência (Carvalho e Sztajn, 1997). Infelizmente, na maioria das salas de aula o tema funções é organizado de forma linear, primeiro funções afins, constantes e lineares, depois funções quadráticas, modulares, polinomiais, exponenciais, logarítmicas... Com este enfoque, de casos estanques e dissociados, é raro que o aluno seja capaz de identificar os conceitos que fazem de todos estes casos apenas funções, características comuns e aspectos singulares. Mais ilusório ainda seria acreditar que o aluno, por si só, em momentos de estresse típicos de exames (provas) seja capaz de identificar (ou criar) o tipo de função que melhor resolve um determinado problema.

Bem, poderíamos citar diversos outros conteúdos matemáticos que são tratados de forma equivocada no Ensino Médio. Deixamos para você pensar com sua equipe uma nova abordagem para a trigonometria, para os números complexos, para a geometria analítica, etc. O importante não é decidir se este ou aquele conteúdo deve ou não ser excluído, já que defendemos o direito de acesso aos saberes socialmente construídos e valorizados, para todos. O importante é saber tirar proveito do que é significativo em cada conteúdo, dos conceitos que o constituem e que muitas vezes são comuns a vários conteúdos, e reconhecer em toda a organização do programa que o treino de procedimento e técnicas e aplicação de fórmulas não garantem aprendizagem. Mas, e o tempo? Bem, o tempo será muito melhor aproveitado e administrado se você, professor, mudar a forma de planejar e organizar os programas. O tempo será muito maior, se tópicos afins forem trabalhados ao mesmo tempo, estabelecendo de vez as interfaces, as comparações de abordagem, as diferentes formas possíveis de atacar um mesmo problema.

Para que essas idéias se concretizem de fato, é preciso que elas ganhem as salas de aula, sejam incluídas nas discussões dos professores e deixem de ser discurso de academia e documentos oficiais, tornando-se prática daqueles que são responsáveis pela formação matemática dos jovens. Nós, professores de Matemática, precisamos discutir e encontrar caminhos para uma verdadeira inclusão social. Não defendemos, contudo, que os discursos da academia e de tantos documentos oficiais sejam simplesmente aceitos, mas precisamos prová-los e mastigá-los para

avaliar seu papel e eficácia na luta por uma educação de qualidade para todos. Tais propostas precisam sair do papel e ganhar vida nas mãos dos profissionais que atuam nas escolas, para se transformar em realidade. Muito ainda há a ser feito em termos de educação matemática escolar, mas já avançamos bastante com relação a propostas de como fazê-lo.

Referências bibliográficas

- ALBERNAZ, A.; FRANCO, C. & ORTIGÃO, M.I.R. *Características escolares que melhoram o desempenho dos alunos da 8ª série do Ensino Fundamental: evidências a partir dos dados do SAEB 2001*. Rio de Janeiro: PUC-Rio/Laboratório de Avaliação da Educação, 2004.
- ALVES, Rubem. *Entre a ciência e a sapiência: o dilema da Educação*. São Paulo: Loyola, 1999.
- BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio*. Brasília, 1999.
- BRASIL, Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais - Matemática - 5ª a 8ª séries*, 1998.
- CARVALHO, J.P. & SZTAJN, P. As habilidades “básicas” em Matemática. In: *Presença Pedagógica*, Belo Horizonte, 3 (15), pp. 15-21, 1997.
- CHARNAY, R. Aprendendo (com) a resolução de problemas. In: Lerner, D. et al. (orgs.). *Didática da Matemática – Reflexões psicológicas*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996, pp.36-47.
- FIorentini, D. Alguns modos de ver e conceber o ensino da Matemática no Brasil. In: *Zetetiké*. Campinas/SP: Universidade Estadual de Campinas/Faculdade de Educação, Círculo de Estudo, Memória e Pesquisa em Educação Matemática (CEPEM), 1995.
- FRANCO, C.; ALBERNAZ, A. & ORTIGÃO, M.I.R. *Eficácia e equidade na educação brasileira: evidências baseadas nos dados do SAEB 2001*. Rio de Janeiro: PUC-Rio/Laboratório de Avaliação da Educação, 2002.
- _____. MANDARINO, M. & ORTIGÃO, M.I.R. *Os professores de Matemática, as habilidades básicas e de alta ordem: quais as relações?* Rio de Janeiro: PUC-Rio/Laboratório de Avaliação da Educação, 2002. (Trabalho apresentado no Vº Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste/ANPed-Sudeste/GT Educação Matemática. Águas de Lindóia/SP, nov. 2002.)
- FREIRE, Paulo. Entrevista concedida a Ubiratan D’Ambrósio e Maria do Carmo Mendonça e divulgada no ICME-8/Sevilha, Espanha, jul., 1996. Rio Claro: UNESP/Departamento de Matemática/Laboratório de vídeo na Educação Matemática, 1996.
- LESTER, F. & Charles, R. *Teaching Problem Solving – What, Why & How*. Canada: Dale Seymour Publications, 1982.
- LOPES, C. A. E. Literacia estatística e INAF 2002. In: Fonseca (org.). *Letramento no Brasil: habilidades matemáticas*. São Paulo: Global/Ação Educativa/Instituto Paulo Montenegro, 2004.

- MANDARINO, M. & ROMERO, A. *Multicurso Ensino Médio Matemática: abordagem metodológica*. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2004.
- OCDE/PISA 2000. *Knowledge and Skill for Life. First Results from OCDE Program for International Student Assessment*. PISA, 2000.
- ORTIGÃO, M. I. R. *O Ensino de Matemática na cidade do Rio de Janeiro. Seminário de Pós-Graduandos em Educação*. Rio de Janeiro: PUC-Rio/ Departamento de Educação, 2004.
- _____. *Vozes presentes no currículo: um estudo a partir da Matriz Curricular de Matemática para o SAEB 97*. Rio de Janeiro: PUC-Rio/ Departamento de Educação, 1999. (dissertação de mestrado)
- SZTAJN, P. Resolução de problemas, formação de conceitos matemáticos e outras janelas que se abrem. In: *Educação e Revista*, 25, pp. 109-122, 1997.

3.4. Simetria, Ciências Naturais e a unificação do conhecimento

José Abdalla Helayêl-Neto¹

A idéia central deste texto é propor que o conhecimento e a familiaridade com as Ciências Naturais, em particular a Física, podem contribuir para a reconstituição da motivação, do crescimento e até mesmo da consciência de dignidade do público de jovens e adultos que frequentam as classes dos cursos comunitários de pré-vestibular. Compreender os fenômenos naturais e sociais, modelá-los através de princípios e conceitos e descrevê-los por meio de teorias, coloca esses indivíduos diante da grandeza e majestade de nosso Universo, os faz compreender a arquitetura da matéria e dos fatos e, assim, redimensiona sua concepção de participação na sociedade. Esta tem sido a filosofia de trabalho frente ao Curso de Pré-Vestibular para Negros e Carentes, no núcleo onde atuamos, em Petrópolis: o conhecimento científico e a compreensão do micro e macrocosmos como a alavanca para o interesse, a inserção e a redescoberta da grandeza do ser humano, catalisada pelo conhecimento naquela situação-limite em que se considera estar diante de um quadro de total marginalização dos processos e do progresso da sociedade da informação e da sociedade do conhecimento.

O conceito da Física contemporânea que mais estimula essa busca e que mais motiva esse processo é o conceito de Simetria; esta idéia passa pela Geometria e pela Álgebra, é instrumento de investigação teórica na Física, chega à Filosofia e às Artes, e pode ser convenientemente elaborada para tratar de situações e sistemas nas Ciências Humanas e Sociais.

A Física contemporânea descreve os fenômenos naturais em termos de quatro interações fundamentais – para nossos propósitos aqui, pode-

¹ Físico do Centro Brasileiro de Pesquisas Físicas (CBPF/MCT); Grupo de Física Teórica José Leite Lopes (GFT – JLL); professor no PVNC – Núcleo Petrópolis.

mos pensar nessas interações como sendo forças. A força gravitacional e a eletromagnética são as interações fundamentais que se fazem sentir no mundo macroscópico, em escala humana. As outras duas, a força nuclear forte e a força nuclear fraca, não se revelam em escala macroscópica, aparecendo apenas em escala subatômica – na verdade, como o nome indica, em escala nuclear, a distâncias tão pequenas como o décimo do trilionésimo do centímetro, o que corresponde ao centésimo de milésimo da escala atômica ou à milionésima parte da nanoescala.

A força gravitacional é a responsável pelos movimentos planetários e pela organização da estrutura, em larga escala, de nosso universo. A força eletromagnética é a interação que responde pela formação dos átomos, pelas ligações moleculares e pelos processos biológicos fundamentais, por exemplo. Já a força nuclear forte responde pela coesão dos prótons e dos nêutrons no interior dos núcleos atômicos, e a nuclear fraca pelos processos radioativos, em que núcleos atômicos instáveis expõem partículas.

Cada uma dessas forças é descrita por uma teoria. A gravitacional é explicada pela teoria da relatividade geral, publicada pelo físico alemão Albert Einstein (1879-1955), em 1916. Já a eletrodinâmica quântica descreve os fenômenos que envolvem a força eletromagnética. Foi desenvolvida no início da década de 1940, e ajudou a entender o mundo das chamadas partículas elementares – ou seja, partículas ‘indivisíveis’. Trabalhos publicados entre 1961 e 1968 ajudaram a formular a teoria que unificou tanto os fenômenos eletromagnéticos quanto aqueles regidos pela força nuclear fraca. A teoria eletrofraca – como ficou conhecida – mostrou que essas duas forças têm uma origem comum.

Todos esses desenvolvimentos foram estruturados em cima do conceito de simetria. É oportuno, então, estabelecermos o entendimento desta idéia. Diz-se que um sistema qualquer é simétrico sob uma certa operação quando ele resulta inalterado, isto é, apresenta-se o mesmo, após ser realizada sobre ele uma dada operação ou intervenção. Isto ocorrendo, dizemos ter um sistema simétrico sob a operação considerada. O exemplo mais primário desta idéia é a simetria apresentada por um círculo, sob a operação de rotação: qualquer intervenção que faça uma rotação no círculo o deixará inalterado, imutável. Gira-se o círculo, mas, após tal operação, ninguém diria que ele sofreu o efeito de uma rotação.

Tal idéia nos identifica e remete imediatamente à relação entre simetria e harmonia de formas: um sistema simétrico é um sistema que apresenta partes muito semelhantes, e que reflete naturalmente uma beleza, por não ter descontinuidades e dissonâncias aparentes.

A Física, a partir da formulação da Teoria da Relatividade Restrita, no início do Século XX, institucionalizou a simetria como uma forma

de pensamento que responde a muitos aparentes questionamentos sobre organização e constituição da matéria. A simetria entre espaço e tempo da Relatividade Restrita é a base para esta proposta. A descrição da microestrutura da matéria através das chamadas teorias quânticas é também formalizada em termos das simetrias e suas conseqüências.

O mais interessante da forma de se trabalhar as simetrias é que estas não só explicitam as harmonias, mas organizam a harmonização das diferenças. O ponto de partida são as igualdades; uma vez que estas estejam estabelecidas, a noção de simetria e de seus mecanismos de violação nos permitem compreender as diferenças, nos permitem organizá-las e nos fazem compreender que, no aparente caos de objetos tão distintos, existe uma ordem comum, uma origem única, e as diferenças são compreendidas e previstas pelos princípios contidos na própria simetria.

O grande projeto de unificar os campos de força da Natureza, que é um dos grandes eixos de investigação da Física Teórica contemporânea, parte e se fundamenta essencialmente no conceito de simetria: busca-se qual seria a simetria organizadora do Universo primordial.

Com essa motivação em mente, trabalhamos com os nossos jovens e adultos do núcleo de Petrópolis o ensino da Matemática e das Ciências Naturais, fazendo-os ver como a Física, a Matemática, a Química e a Biologia se completam; trazemos as idéias de simetrias, igualdades, harmonias e diferenças para o contexto da Educação e das Humanidades, mostrando-lhes como o conhecimento é unificado, buscando um princípio mais fundamental por trás de ciências e saberes aparentemente tão diversificados.

Quebrar preconceitos ligados à aprendizagem da Física e da Matemática, motivar tais ciências para uma melhor compreensão da própria sociedade e, sobretudo, retornar às origens e descobrir que a essência de nosso Cosmo está na busca da Simetria Primordial, desencadeia nos estudantes o sentido de que todos podemos compartilhar a compreensão do mundo, restaurando, mesmo naqueles mais à margem do processo do conhecimento, a dignidade de poder decifrar a Natureza. A percepção é de que, uma vez percebendo o quanto de humano e social a Física e a Matemática carregam – e o conceito de simetria é o elemento-chave neste processo – as diferenças se atenuam, se harmonizam, e todos se *simetrizam* na busca do conhecimento como o único dispositivo para a inserção e para a mobilidade social.

Essas idéias devem ser constantemente construídas durante os cursos de Física e Matemática, exemplificando-se e ilustrando-se conceitos e discussões formais com questões sociais e humanísticas. Como é interessante descobrir as leis matemáticas e os conceitos físicos que estão

por trás de sistemas econômicos, biológicos, ecológicos ou atômicos! Ao perceber a grande simetria que há no conhecimento humano, o público-alvo se dá conta e se autoconvence de que a compartimentação em tantas e diversas disciplinas é apenas uma forma de organizar a nossa marcha para a compreensão do mundo que nós mesmos construímos.

Este é, talvez, um dos grandes benefícios e dos mais eficazes dispositivos para a integração dos saberes: em todos os campos do conhecimento estabelecemos regras e exceções, igualdades e diferenças; a grande questão é a universalização. Estabelecer as igualdades e mostrar que as próprias diferenças constatadas podem ser compreendidas a partir destas igualdades é tarefa da simetria que se cristaliza, assim, como um primeiro modo de tratar todos os saberes de forma harmoniosa. Criar esta atitude em nosso público e fazê-los participar deste debate faz das aulas de Física e Matemática o laboratório para a construção de uma nova postura frente ao conhecimento transmitido e compartilhado nas aulas de Ciências da Natureza. A partir destas, trasladamos a discussão para o campo da Lingüística e para os campos humanísticos, procurando colocar em evidência e promover o debate em torno da simetria, mostrando também, finalmente, a universalidade deste conceito.

Concluindo esta argumentação, seria oportuno salientar que os níveis de motivação para o estudo da Física e da Matemática crescem, de forma clara, no interior desse painel integrador, quando a questão da simetria é enquadrada em um contexto de Cultura e Cidadania e as diferenças culturais e sociais podem ser discutidas e modeladas sob a ótica deste conceito.

3.5. O ensino das Ciências Sociais face aos requisitos de currículo, didática e avaliação: uma contribuição

Augusto César Pinheiro da Silva¹

Introdução

Ao ser convidado para a 1ª Jornada Pedagógica com os CPVCs Parceiros da PUC-Rio – e considerando minha vivência na mobilização dessas entidades como força social e política na estruturação de novas abordagens de inclusão, tanto no ensino básico como no superior – algumas dúvidas e questionamentos passaram a ser foco de minhas preocupações como profissional de ensino.

Com minha formação universitária, as questões acadêmicas vêm se esboçando em meu cotidiano de trabalho. Porém, minha história profissional

¹ Coordenador de Graduação e Professor do Depto. de Geografia da PUC-Rio.

iniciou-se na Escola Básica, onde os profissionais formados pela academia devem exercitar seu cabedal de conhecimentos para a formação de uma sociedade cidadã, autônoma e transformadora. Pelo menos, foi isto o que aprendi com a grande mestra e amiga Maria do Socorro Diniz².

Mais do que nunca, repensar a formação dos profissionais que atuarão como educadores na rede oficial, nos cursos pré-vestibulares comunitários (CPVCs) e na Educação de Jovens e Adultos (EJA) passa a ser responsabilidade da administração acadêmica daquelas entidades de Ensino Superior que almejam uma inserção cidadã da universidade na sociedade como um todo. Atualmente, a PUC-Rio é uma das entidades mais engajadas nessa linha de ação.

Assim, proponho uma reflexão dos colegas da Educação – e não me atenho aqui aos profissionais do Departamento de Educação, mas englobo toda a docência acadêmica, pois, se o professor está em sala de aula, pode e deve se considerar um educador – para que as discussões em torno da formação discente na universidade sejam um dos tópicos dos entendimentos, acordos e deliberações departamentais nas unidades em que atuam, criando um ambiente para que os currículos dos departamentos, a didática e as avaliações cotidianas sejam vistos face às novas demandas, tanto da comunidade acadêmica como da sociedade brasileira em geral.

Os CPVCs e as Ciências Sociais: uma relação possível e necessária

Historicamente, as Ciências Sociais têm sido o instrumento do saber científico que promove o entendimento dos modelos de organização societária adotados pelos povos do planeta, e esse entendimento promove a identificação da própria humanidade, a partir de seus pressupostos históricos, sociopolíticos, culturais e ambientais.

Essa caracterização promove, no ambiente do ensino básico, o alargamento da compreensão do mundo, levando os alunos, ao longo de sua formação, a querer saber mais sobre sua origem, sua inserção no ambiente social e possibilidades futuras. Tal situação faz com que ciências como Geografia³, História e Sociologia se tornem cada vez mais significativas

² Maria do Socorro Diniz, professora doutora, aposentada da UFRJ, que me impulsionou para o ensino de Geografia, no início da década de 1990, rumo profissional que nunca me arrependi de ter tomado, pois é através dele que desenvolvo a minha abordagem intelectual na Geografia e minha luta pela construção de uma sociedade plenamente cidadã.

³ Não cabe aqui a discussão epistemológica sobre se a Geografia é realmente uma Ciência Social. A meu ver, a Geografia deve ser concebida, primordialmente, como uma ciência social, apesar de seu perfil de interface com ciências co-irmãs. Já a PUC-Rio não tem dúvidas sobre o perfil social dessa ciência, uma vez que seu Departamento de Geografia está alocado no Centro de Ciências Sociais (CCS).

nas escolas – em termos de Brasil e de mundo – por serem instrumentos que possibilitam ao aluno conhecer o coletivo, para o entendimento de si e dos outros, próximos ou distantes.

Hoje, especificamente no Brasil, as Ciências Sociais são, nas escolas, um importante fator de interdisciplinaridade⁴, paralelamente ao revigotamento das discussões em torno de organização escolar, currículo e avaliação das estruturas que impedem o bom funcionamento da escola.

Porém, não é apenas na escola regular que o aprendizado das Ciências Sociais vai se revitalizando e se tornando um instrumento de reavaliação da forma como seus objetos podem ser vislumbrados no processo educativo. As questões que envolvem o ensino dessas ciências em universidades e entidades de promoção educacional – como os CPVCs e EJA – também se apresentam como norteadoras de uma nova ordem na relação ensino-aprendizagem, o que torna a discussão sobre o tema primordial para educadores dos ensinos básico e superior.

Tradicionalmente, muitos dos alunos dos CPVCs almejam fazer, na universidade, um curso na área de Ciências Sociais. Geografia e História se destacam, face às grandes discussões que envolvem ações afirmativas, freqüentes durante esses cursos. Os discursos *includentes* fazem parte da recente evolução dessas ciências que possibilitam uma crítica à realidade e propõem uma nova ordem baseada em solidariedade, igualdade e justiça social. Assim, os cursos de Geografia e História passam a ser grandes chamarizes para futuros cientistas sociais, originários de camadas mais pobres da população, e que identificam nesses cursos reais possibilidades de ação para transformar suas realidades individuais e coletivas.

Nesse contexto, o Departamento de Geografia da PUC-Rio vem tomando consciência das características de seu atual ambiente discente, e discute estratégias conjuntas que estabeleçam pontes reais entre o ensino que se faz e a aprendizagem que se quer para os futuros geógrafos. Então, as parcerias entre universidade, escolas regulares, CPVCs e EJA precisam se concretizar, para que questões sobre aprendizagem e profissionalização dos alunos possam ser pensadas no coletivo, e novas relações entre administração, docência, discência e sociedade possam ser estabelecidas, para o bem comum.

⁴Vale ressaltar que a Geografia, após anos de desvalorização como ciência de integração e interface nos ambientes escolares e universitários, reconfigurou-se ao longo dos anos 1990, tornando-se uma ciência mais precisa em torno de seus objetos de análise e seu papel socioambiental, papel este muitas vezes repudiado no seio dos próprios profissionais de Geografia.

Currículo, didática e avaliação: desafios para a real formação do profissional de Ciências Sociais

Desde a década de 1990, os ambientes acadêmicos brasileiros vêm sofrendo crescente pressão da sociedade para se adaptar às condições sociais existentes no Brasil. Em realidade, parte dessa pressão se justifica pela iniquidade da própria academia em *abrir seus muros*, no sentido de a extensão universitária se tornar efetivamente significativa para seu público-alvo. A falta de intercâmbio entre a universidade – e as grandes instituições públicas expressam isso com maior clareza – e a sociedade deve-se principalmente a dois fatores: à distância entre a produção acadêmica e a realidade social local, e ao abandono das licenciaturas. Esta habilitação foi relegada ao último plano, no conjunto formativo dos departamentos quando, na realidade, deveria levar à sociedade, através de seu professorado, a produção desenvolvida em seu ambiente acadêmico.

O desvinculamento ensino-pesquisa – possibilitado pela LDB de 1971, e concretizado pelo preconceito do profissional acadêmico, que não conseguia valorizar o educador em seu projeto curricular e de pesquisa, na universidade – foi um dos maiores erros para a formação de bacharéis didáticos e professores pesquisadores, e continua a ser, nos dias de hoje, um dos grandes empecilhos para a formação de um profissional que se quer pleno e articulado, no tocante a sua realidade social.

Como reflexo de uma reorganização das representações sociais e políticas brasileiras desde a Constituição Federal de 1988 e da LDB de 1996, a articulação entre universidades e sociedade está sendo progressivamente restabelecida, ao mesmo tempo em que, nas instituições, exige-se uma nova articulação ensino-pesquisa, devido à crise social que se abate sobre nosso país, principalmente a partir dos anos 1980.

Como exemplo dessa mudança, o perfil de promoção do Ensino Médio para o Superior não cabe agora apenas ao Estado e à iniciativa privada, haja vista a ação dos CPVCs e EJA como entidades político-sociais representativas de grupos sociais que se cansaram de esperar por uma real mudança nas estruturas de promoção escolar.

Portanto, nada mais legítimo do que as estratégias implementadas por essas entidades para implementar o acesso, à universidade, de alunos oriundos dos CPVCs e EJA. Paralelamente, porém, muitas questões precisam ser pensadas, no sentido de evitar que o ingresso desses alunos seja *incompleto*, isto é, uma questão meramente administrativa de inserção de alunos originários de outras esferas sociais no mundo acadêmico, sem que haja suporte adequado.

Tais questões devem ser analisadas em conjunto pelas instituições envolvidas, e concessões, ajustes e acordos devem ser estabelecidos.

Como professor do Departamento de Geografia, busco trazer minhas considerações e contribuições para criar redes institucionais que discutam currículo, didática e avaliação na própria universidade e nos ambientes dos pré-vestibulares interessados. Cotidianamente, surgem questões que devem ser respondidas para garantir a efetividade de todo o processo ensino-aprendizagem intramuros da academia.

Em relação aos currículos, torna-se vital uma reformulação das habilitações oferecidas pelos departamentos, o que já vem acontecendo na PUC-Rio desde 2003. Essa reformulação deveria possibilitar uma organização formativa geral que impulsionasse o futuro profissional das Ciências Sociais, no sentido de lidar com a complexidade dos processos formativos das sociedades e do mundo. Ressalte-se que não me refiro ao extinto Núcleo Básico, mas a uma grade que não perdesse a dimensão de que, nos semestres iniciais, pontes entre os ensinos superior e médio não podem ser rompidas. Tal perspectiva se justifica pelo retrocesso curricular que muitos ambientes formativos pré-universitários das redes oficial e *alternativa* (utilizarei esta expressão para me referir aos CPVCs e EJA) vêm sofrendo, já que adotam currículos *modernos* que aligeiram o ensino das diversas linguagens de interpretação do real.

Para muitos professores das redes oficial e *alternativa*, o ensino das normas cultas da Língua Portuguesa, de ortografia, interpretação de textos argumentativos, leitura cartográfica, dos conceitos de escala, tempo, espaço, dentre outros, e que são vitais para o entendimento da complexidade do mundo e das sociedades, tudo isso é considerado menos importante do que as discussões *livres*, sem correções ou amarras conceituais “enfadonhas e limitantes da participação dos alunos”, o que faz com que o futuro universitário tenha muitas dificuldades, ao longo do curso. Neste sentido, os departamentos vêm tentando, muitas vezes além de seus limites e obrigações, atender a demandas de alunos que não possuem os instrumentais básicos para o aprofundamento de questões cruciais das Ciências Sociais, tais como leitura e interpretação de textos diversos, com idéias e argumentos conflitantes entre duas ou mais linhas de pensamento. Para que um verdadeiro profissional das Ciências Sociais atue, de forma expressiva, no mundo de trabalho esses argumentos precisam ser entendidos, analisados e criticados.

Portanto, é preciso ser criterioso ao se estabelecer um currículo para escolas da rede oficial e grupos alternativos, evitando que habilidades de leitura e interpretação do mundo e da sociedade sejam substituídas pelo *lúdico a todo preço*, pela desconsideração ao erro e pelo discurso comum, divulgado por redes de informação que trabalham o mediático com maior eficácia do que a escola.

Em relação à didática, a mudança curricular deve ser a grande chance para uma transformação estrutural nas formas de interação docência-discência na universidade. Com a modificação dos currículos universitários, os departamentos precisam revalorizar suas licenciaturas. Com esta revalorização, a reaproximação universidade-escola (nesta incluídos os CPVCs e EJA) possibilitará a troca de informações entre os corpos docentes dos ensinos fundamental, médio e superior, trazendo-se para os departamentos as demandas do cotidiano escolar. Com essa re-significação da relação universidade-escola, as metodologias de ensino serão reavivadas e a didática será, sem dúvida, valorizada, num ambiente em que o trio ensino-pesquisa-extensão deve ter peso semelhante e ser interdependente. Se a universidade quiser continuar a ser responsável pela formação dos professores do ensino básico, deve conhecer o cotidiano das escolas e dele participar, pois para esse ambiente ela envia, anualmente, centenas de profissionais.

Restabelecida a ligação entre escolas e universidades, a didática atualmente implementada pelos profissionais de Educação Superior deverá ser repensada, da mesma forma que os professores das escolas, retornando às universidades, repensarão estratégias metodológicas que re-significarão sua própria profissionalização. Esta necessidade se faz vital, pois não se pode mais aceitar que um aluno em fase final da habilitação Licenciatura, por exemplo, não saiba que um professor não pode chegar *a qualquer hora* em uma aula, pois põe em risco todo o funcionamento escolar. Até quando o aluno recém-licenciado continuará aprendendo isto somente quando estiver no mercado de trabalho? Penso eu que os exemplos vêm de casa e, se isso continua sendo uma dificuldade para o alunado de Licenciatura em final de formação, há ainda muito a caminhar.

Finalmente, é fundamental que se estabeleça uma discussão mais ampla sobre o *nó górdio* do processo de promoção do aluno na universidade, isto é, a avaliação. Nas Ciências Sociais, a avaliação se faz pela capacidade de análise que os alunos vão desenvolvendo ao longo do processo formativo. Assim, leituras básicas de interpretação do mundo das idéias, discursos argumentativos, habilidades de exposição de raciocínios de linhas teórico-metodológicas diversas, instrumental (no caso da Geografia) de medição e mensuração do real, prognoses e diagnoses sobre determinados eventos, processos ou problemas, etc. serão o foco da avaliação do aluno, que terá de estar capacitado a pensar autonomamente, ao longo da formação seqüencial do curso.

Portanto, deve-se delegar as mudanças curriculares, tanto nos ambientes universitários quanto nas escolas oficiais e alternativas, à capacitação do alunado em progredir nas dificuldades interpretativas do

real. Já os exercícios de avaliação sobre o entendimento da complexidade do mundo e das sociedades precisam ser realizados nos ambientes formativos pré-universitários. Questões que envolvam interpretação de processos e conceitos, articulação de idéias contraditórias, noções de localização, circulação, posição e rede (especificamente, em relação à Geografia) precisam ser estimuladas para que os corpos discentes desenvolvam habilidades básicas para lidar com as exigências de um mundo que se complexifica. O estudante, futuro profissional, que não souber se relacionar nessa complexidade terá dificuldades na universidade e na vida profissional.

Eu gostaria de destacar também o perfil *facilitador* das avaliações. Banalizar a avaliação, principalmente para aqueles que têm mais dificuldade⁵, é prestar um desserviço à sociedade, já que esta deveria estar preocupada em testar habilidades vitais para a capacitação profissional e sociopolítica dos futuros trabalhadores do país. É preciso muito cuidado com o discurso docente – minoritário, mas ainda assim grave para o processo formativo – segundo o qual *não se deve cobrar dos alunos com dificuldades, principalmente os das classes populares, pois eles são coitados ou vão ser professores em suas comunidades de origem*. Tal discurso, preconceituoso, carrega o desprezo de certas elites pelos mais pobres e desconsidera a capacidade para superar dificuldades daqueles alunos que trazem, em sua história, os problemas estruturais anteriormente citados. Além disso, tal discurso reproduz a miséria e a falta de perspectiva das populações menos assistidas, ao mesmo tempo em que indica, claramente, o perfil de professor que se quer formar: o que *nada* sabe, e que reproduzirá o *nada sei* para crianças, jovens e adultos que, mais do que nunca, tudo devem saber para poder modificar sua história. Portanto, a busca pelo caminho facilitador, apesar de infantilmente sedutor, poderá excluir muito mais do que aquele que exige habilidades fundamentais que tornem o aluno um ótimo profissional, do ponto de vista individual ou coletivo.

Finalmente, gostaria de me dirigir aos alunos comunitários, que chegam à universidade através dos CPVCs e EJA: não queiram entrar pela porta dos fundos. Vocês são bons, ultrapassam limites e se profissionalizam mais

⁵ Não me refiro aqui aos alunos dos CPVCs, EJAs ou das escolas regulares, pois nesses ambientes educacionais as dificuldades são muitas e semelhantes, em seus aspectos cognitivos. A diferença está, sem dúvida, na possibilidade de ultrapassá-las, o que depende das condições socioeconômicas da classe média (ou das populações que podem sanar deficiências via livros ou aulas particulares porque trabalham), ou da lógica da superação, característica das classes populares e dos trabalhadores dos EJAs, que ainda dão muito valor à educação como possibilidade de ascensão social.

rapidamente do que a maioria dos alunos não-comunitários – pelo menos é o que venho observando nos últimos três anos, como professor de Prática de Ensino. Busquem ser avaliados pelos parâmetros gerais de qualidade profissional destinados ao alunado da PUC-Rio. Os parâmetros *facilitadores* limitam suas potencialidades, e os professores interessados em que vocês se superem vão lutar para que vocês atinjam o patamar de qualidade que a PUC-Rio sempre proporcionou a seu alunado.

APÊNDICE

Respostas às perguntas da Assembléia

As falas estão muito na linha de atuação das universidades e de como elas recebem os alunos dos “prés”. Isto é maravilhoso, mas quero que alguém me ajude a botar esses alunos lá.

AUGUSTO CÉSAR – Hoje, a única forma de o aluno chegar à Universidade é através do vestibular, como falou Renato. Há universidades que ainda não utilizam o ENEM como uma das vias de ingresso, e então é preciso trazer os professores dos pré-vestibulares comunitários para a universidade, para trocar idéias, ou convidar os professores dos departamentos a irem aos pré-vestibulares fazer palestras. Ou, ainda, fazer um trabalho pedagógico conjunto, por que não? O Departamento de Geografia, pelo menos, está aberto a isso.

Qual a orientação para usar os conceitos do Ensino Fundamental e do Ensino Médio na Academia, se muitas vezes esses níveis anteriores utilizam conceitos ultrapassados ou mesmo errados?

AUGUSTO CÉSAR – Esta pergunta é excelente. Os vestibulares, não especificamente o da PUC, continuam cobrando uma base conceitual significativa. Cada vez mais, o vestibular da PUC vem buscando trabalhar com questões abrangentes, do cotidiano, da cidade e do estado do Rio de Janeiro. Agora, como trabalhar as diferentes informações às quais a grande maioria de vocês tem acesso, para transformá-las em conhecimento, e como enfocar o conceitual dentro da própria Geografia? Como já foi assinalado aqui, há defasagens em muitos dos conhecimentos, dos conceitos que são trabalhados em alguns livros. Assim, cabe a vocês, professores e coordenadores de pré-vestibulares, estar antenados em direção a instituições que abrem as portas para esse tipo de contato. Vocês podem chamar professores e coordenadores de graduação dessas instituições para participar do processo de formação curricular dos “prés”, trocar conhecimentos, informações, textos, possibilidades. Não há formação de quaisquer alunos ou grupos, isolados do contexto social.

Se um aluno quer ter acesso à universidade, ou um pré-vestibular quer fazer com que esse aluno chegue lá, o “pré” tem que saber que tipos de universidades existem, quais as suas características e produção, quem são os professores daquele determinado departamento ou instituto. Essa troca, esse intercâmbio são vitais. Se a rede social não for estabelecida, dificilmente vocês saberão que tipo de trabalho é mais adequado e qual a orientação dos vestibulares. A gente precisa trocar, e para isto é necessário estarmos presentes às discussões curriculares de vocês, da mesma forma que vocês devem estar sempre presentes, estabelecendo contatos com a instituição. Em uma rede se estabelecem trocas, e com essas trocas as deficiências vão se tornar, com certeza, cada vez menores.

Que lacunas já foram vistas por você, no sentido da qualificação, vindas de alunos dos “prés” comunitários? Você já presenciou, aqui na PUC, algum fato preconceituoso ou discriminatório contra os bolsistas?

AUGUSTO CÊSAR – Como já falei, não há grandes diferenças entre os alunos oriundos dos “prés” comunitários e os das escolas regulares, pelo menos no meu departamento. As deficiências são, fundamentalmente, as mesmas: quando eles têm dificuldades redigem mal, porém há alunos excelentes em ambos os grupos. Então, é um tipo de dificuldade que vem tanto da escola particular, quanto do pré-vestibular comunitário: má redação, interpretação de texto deficiente, e isto é uma questão que a gente tem que focar em nossas escolas. É preciso treinar análise e interpretação de texto, melhorar as habilidades de leitura desses alunos e tornar seus textos mais compreensíveis. Este é um ponto vital e dominante, até pela baixa qualidade do ensino de Geografia. A cartografia, por exemplo, é uma habilidade básica em Geografia: trata-se de localizar acidentes geográficos, regiões, cidades, etc. São conceitos vitais, e trabalhar conceituação, cartografia, em um “pré” comunitário é extremamente importante para se ampliar o grau de aprofundamento das questões que envolvem Ciências Sociais.

Vamos à segunda parte da pergunta: se eu já presenciei, aqui na PUC, algum fato preconceituoso ou discriminatório contra os bolsistas. Gosto muito de trabalhar com minhas alunas de Serviço Social. Preconceito claro, nunca vi. Acho que é uma situação insustentável, que não se pode permitir, numa instituição que tem como pressuposto básico as relações de humanidade entre as pessoas e, basicamente, do respeito mútuo.

Mas, até para dizer que eu não vivo em um “mundo da Xuxa”, em que tudo é maravilhoso, já observei que ao curso de Serviço Social – cujas turmas têm quarenta alunos em média – são destinadas as salas de pior qualidade, sem ar condicionado, que só têm vinte e cinco lugares. Uma

vez, em um ato político, resolvi não dar aula até que a sala fosse mudada, e disse às alunas que elas não poderiam aceitar ter aulas naquela sala. Naquela visão de que “Eu estou recebendo mais que mereço, já entrei na universidade, e está tudo bom!” qualquer lugarzinho está ótimo. Mas, não é assim! Então, incitei a turma a ir à coordenação, pois não teríamos mais aula naquela sala.

Conseguimos mudar, já que havia salas de quarenta lugares, com turmas de dez alunos. Então, as meninas do Serviço Social foram para uma dessas salas, e uma turma pequena foi transferida para uma sala menor e mais simples. Esta situação mostra o chamado preconceito velado, discriminatório, que a gente não pode absolutamente permitir. Esse fato foi o único sinal de preconceito que vivenciei, até hoje. Uma discriminação mais clara, mas diretiva, nunca presenciei.

Qual a reflexão do grupo em relação à institucionalização dos movimentos sociais dos pré-vestibulares comunitários?

AUGUSTO CÉSAR – Eu sou favorável à institucionalização, mas fico com o “pé atrás”, digamos assim. Isto porque, se de um lado ela vai permitir um diálogo com o Estado, com universidades, etc., que muitas vezes por exigência burocrática têm que ter um CNPJ⁶, essa institucionalização não pode suprimir a autonomia política e pedagógica dos professores dos pré-vestibulares, mesmo passando por um “enquadramento” funcional e legal dos movimentos sociais, que restringe as possibilidades de surgimento da inovação, do novo nos movimentos sociais.

Portanto, vejo os “prés” como um movimento social plural e inovador, não só pelo tensionamento no vestibular, mas pelo surgimento de uma política interna. Assim, acho que a institucionalização não pode levar à perda dessa riqueza, que não é mensurável. Então, sou a favor de que se permita um diálogo institucional mas, por outro lado isso pode vir a tolher os pactos sociais que se constroem nos “prés”, que são sua maior riqueza. Se os pré-vestibulares tivessem nascido em um formato institucionalizado legalmente, eles não existiriam tal como são hoje. Foi exatamente a falta de institucionalização que permitiu a reprodução dessa experiência nos mais diversos espaços sociais – escolas, sindicatos, comunidades – por grupos autônomos, sem qualquer tipo de vinculação partidária ou possibilidade de institucionalização. Portanto, se isso de um lado pode nos trazer benefícios, de outro poderá tolher e reprimir os pré-vestibulares. Boa parte dos “prés” que estão aqui não são institucionalizados legalmente. Se houvesse essa necessidade, eles provavelmente não existiriam e, conseqüentemente, não estariam aqui.

⁶Cadastro Nacional de Pessoas Jurídicas.

Referências bibliográficas

DINIZ, M. S. *Professor de geografia pede passagem: alguns desafios no início de carreira*. 263p. São Paulo: USP/Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas/Departamento de Geografia, 1999, (tese de doutorado).

_____. A geografia que a gente aprende não é a geografia que a gente ensina. In: *Revista do Departamento de Geografia*, Rio de Janeiro, GEOUerj, n.9, 1.semestre de 2001.

_____ & Silva, A. C. P. da. O currículo de Geografia frente ao projeto neoliberal para a Educação. In: *Caderno do Seminário 2001 - A Geografia e a História no Ensino Fundamental*, pp. 20-26, Rio de Janeiro: SME/DGE. Projeto Geografia e História, 2001.

DUBET, F. Quando o sociólogo quer saber o que é ser professor. Entrevista concedida a Angelina Teixeira Peralva e Marília Pontes Sposito, da Universidade de São Paulo. In: *Revista Brasileira de Educação - Espaço Aberto*, pp. 222-231, n.5, mai./ago. 1997.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: António Nóvoa (org.). *Os professores e a sua profissão*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992, (temas de Educação 1).

3.6. Relatos de experiências de formação de leitores e escritores

3.6.1. Os círculos de leitura no CPVC Madre Paulina/EDUCAFRO

*Cléa de Oliveira*¹

Produzir bons leitores é um desafio para a escola em todas as partes do mundo. Da escola primária à universidade, professores se queixam de que a maioria de seus alunos lê mal e não sabe usar os livros para estudar, além de não saber escrever. No Brasil, milhares de livros de Português, obedecendo à mesma fórmula – textos acompanhados de exercícios de interpretação – são consumidos anualmente, mas nem por isso os alunos tornam-se bons leitores.

Algumas explicações para essa situação podem ser encontradas em autores que descrevem a leitura como uma espécie de diálogo, uma troca, uma interação autor-texto-leitor. Neste processo, o leitor constrói os significados do texto e o compreende. O leitor tem papel ativo, não é apenas receptor. No entanto, para que essa interação autor-texto-leitor ocorra, é preciso que o leitor disponha de conhecimentos que nem sempre consegue obter na escola.

O bom leitor não se faz por acaso. Quase sempre, ele é formado na infância, antes mesmo de saber ler, pelo contato com a literatura infantil,

¹ Doutoranda em Letras (Literatura Brasileira), na PUC-Rio.

por experiências positivas no início da alfabetização, ou até mesmo antes do contato com os textos escritos. Assim, antes de saber ler as palavras, o sujeito lê os signos de seu mundo por meio de variados códigos.

Aprender a ler como se a leitura fosse um ato mecânico, separado da compreensão, é um desastre que acontece todos os dias. Estudar palavras soltas, sílabas isoladas, ler textos sem motivação e repetir sem fim exercícios de cópias resulta em desinteresse e rejeição em relação à escrita e à leitura.

Há um pressuposto entre a maioria dos alfabetizadores – ou entre aqueles que, de alguma forma, iniciam as crianças na leitura – segundo o qual o importante é ensinar o mecanismo de decodificação, porque, depois, a compreensão virá automaticamente. Portanto, a compreensão estaria ligada ao domínio de um código escrito.

Mas, tal pressuposto está errado. Antes mesmo de ensinar a decodificar letras e sons, é preciso mostrar aos alunos que eles já possuem a capacidade de ler e o que se ganha, o que se obtém com a leitura de textos produzidos de diversas maneiras, não apenas em um código gráfico.

Porém, isto só será possível por meio de atividades que façam sentido, atividades de compreensão dessas leituras desde as etapas iniciais. Do contrário, muitos alunos continuarão achando que a leitura é tarefa difícil, complicada e inútil. Uma das conseqüências disso foi lembrada pelas professoras Eliana Yunes e Glória Conde: um evidente e progressivo desgosto pela leitura a partir da escola que, no Brasil, representa o canal mais constante de relação com o livro. Tornar a leitura significativa e atraente desde as fases iniciais de alfabetização – de modo a contribuir para a formação de bons leitores – deveria ser a meta de todos os envolvidos. Além disso, a responsabilidade que, ao final, recai sobre a Literatura, enquanto disciplina, deveria ser partilhada.

Na visão popular, a aprendizagem ainda está centrada na ação do professor, é ele quem *põe o conhecimento na cabeça do aluno*. Assim, o professor de Literatura irá ensinar os tópicos apresentados pelos livros didáticos, aqueles pedidos nos programas de vestibular. De acordo com essa crença, não cabe ao professor ensinar a refletir, e sim, ensinar conteúdos e regras. Assim, o professor de Português deve ensinar as regras e normas do bem falar e do bem escrever; o de Matemática, as contas, a compreensão dos números em geral; o de Geografia deve falar sobre a Terra e outros planetas; o de História, do passado e o de Filosofia vai além do passado. Qual dessas disciplinas ensinará a ler, no sentido de compreender o texto e, conseqüentemente, a escrever, a expressar as emoções, as idéias, o subjetivo, a explicar o espaço que ocupa?

Todas elas poderiam atuar juntas na formação intelectual do aluno, do cidadão. Não deveria caber à Matemática ensinar somente o que é um

mais um. Quando as incógnitas abrangessem o que parece tão lógico, poderia ser um momento oportuno para entrar no lado lúdico: qual é o valor de x , y , z ? Para onde vão a lógica e a razão, se o aluno tem que resolver expressões, cujo objetivo é descobrir o *valor* de algo, no caso uma letra, que, a princípio, *não tem valor*? Ao x deverá também *ser atribuído um significado; ele é apenas uma representação do real*.

Ainda sobre a escola e o que esperamos dela, ressaltamos que há idéias já consagradas sobre a adequada atitude dos alunos para conseguir aprender. Alguns deles imaginam que o professor é o único detentor do conhecimento que buscam, e que devem prestar toda a atenção ao que diz o mestre. Esses alunos costumam achar pura perda de tempo as opiniões dos colegas sobre temas abordados em aula, pois o conhecimento deve vir do professor, nunca dos outros. Perde-se, assim, a oportunidade de uma articulação, da formação de uma rede de conhecimentos.

Por outro lado, tais alunos acham que o professor só ensina quando fala coisas sobre as quais eles não tenham a menor idéia. Quanto menos estiverem entendendo, mais acreditam que o professor esteja, de fato, ensinando. Às vezes, sentem-se mal quando o professor fala sobre seu dia-a-dia, pois, a seu ver, não vão à escola para aprender melhor o que está próximo a eles, mas o que está distante. Em sua imaginação, é o conhecimento distante que permitirá a melhoria de suas vidas.

Mas, como saber o que chamam de distante, se não entendem o presente, o pequeno mundo em que vivem? De modo geral, não há um esforço, uma orientação para que aprendam a pensar, para que peguem os fios de sua história, de suas experiências pessoais, e tecam uma trama com os fios das histórias estudadas na escola, ouvidas em sala de aula. Isso é leitura.

Como sabemos, a leitura dá suporte à emancipação do leitor, a um estudo mais completo e ao conhecimento da língua, para entender as experiências pessoais e conhecer melhor o mundo.

O prazer que se sente durante a leitura solitária do livro é um lazer produtivo, pois não se limita a um passatempo, tendo também função social, cultural e educativa. O mesmo ocorre quando a leitura é solidária, compartilhada em círculo de leitura.

Entre os alunos dos Cursos Pré-vestibulares Comunitários, encontra-se freqüentemente o tipo de formação aqui descrito. A postura e a atitude desses alunos não fogem à regra, sendo eles oriundos de um sistema educacional ultrapassado, senão falido, caracterizado por professores malformados, salários baixos, instalações precárias, falta de interesse do setor público para a melhoria do ensino. Tal sistema insiste na noção tradicional de um ensino segmentado e compartimentado, do qual o estudante não participa, não sendo co-autor de seu saber. Assim, o aluno atua

apenas como coadjuvante nessa construção que se dá com o mundo, com os outros, fazendo-se plural em sua individualidade.

No que tange à prática da leitura entre os alunos dos CPVCs, ela é vista como algo secundário, raramente como um incentivo para (re)ligação dos saberes, e nunca é sistematizada. Há falta de interesse entre a maioria dos alunos e a leitura é feita apenas por obrigação, sem qualquer prazer, e fica restrita às obras solicitadas pelos professores, que utilizam apenas material impresso (textos escritos). O professor de Literatura, por sua vez, limita-se às exigências dos programas das universidades, devido ao pouco tempo de preparação para os exames de vestibular.

Assim como a disciplina Cultura e Cidadania busca dar ao aluno dos CPVCs a noção de que ele é sujeito atuante do mundo, deveria haver, nesses cursos, uma disciplina, cujo objetivo fosse a formação do sujeito-leitor. O foco de tal disciplina seria o de atenuar problemas e entraves provocados pelo tipo de ensino a que esses alunos foram submetidos; mostrar-lhes o quanto a leitura é importante para o desenvolvimento cognitivo; trabalhar seu potencial de sujeito através de textos literários, a fim de relacionar estética e prazer.

O círculo de leitura tem um caráter bastante democrático, pois o entendimento do texto depende da participação de todos que compõem o grupo, sem necessitar de qualquer aparato especial ou de tecnologias avançadas (computador, televisão, etc.). A metodologia proposta é simples: a cada encontro, é lido um texto por um ou mais leitores-guias e, em seguida, todos participam das discussões e das exposições das (re)leituras. O programa básico abrange três módulos: Leitura e Literatura; Memória; Intertextualidade/Intersubjetividade.

Exemplos dessa experiência estão sendo vivenciados no Pré-Vestibular Comunitário Madre Paulina (em Bento Ribeiro) e na Pastoral Universitária/PUC-Rio. No primeiro caso, os alunos são pré-universitários e no segundo, são universitários, em sua maioria oriundos dos CPVCs. A participação não é obrigatória, pois não faz parte da grade curricular, porém, deixa-se claro que a assiduidade é quesito fundamental para o trabalho. Em Bento Ribeiro, nossa intenção é incluir Formação do Leitor entre as disciplinas, tal como acontece com Cultura e Cidadania; isto seria de significativa contribuição para os alunos do núcleo.

Em pouco tempo de atividade, verificamos que os participantes passam a ter mais curiosidade e a estabelecer conexões, à medida que a leitura se torna mais intensa e cuidadosa. No caso da Pastoral Universitária, a cada semestre abrem-se inscrições para um novo círculo, pois os alunos dependem dos novos horários dos cursos. A procura é bastante variada: qualquer membro da comunidade PUC-Rio pode participar: alunos, fun-

cionários, prestadores de serviço. O objetivo é oferecer experiências de leitura que proporcionem a recepção de diversas linguagens e o conhecimento das várias relações, de caráter interdisciplinar e multicultural, tratadas nos textos.

Esperamos que o aluno forme um repertório de leitura de vários gêneros, o que constitui um exercício da construção de sentidos e, conseqüentemente, uma grande contribuição para a formação do sujeito-leitor.

É fácil perceber que os participantes dos círculos não são leitores, mas sim, ledores. Eles têm grande dificuldade em chegar à informação principal do texto, em relacionar o gênero do texto com as estratégias que melhor se aplicam à sua leitura. Além disso, os dados subjacentes, que estão nas entrelinhas, não são percebidos.

Enfim, os participantes não sabem que, para ler o que está escrito, não é suficiente reconhecer os signos lingüísticos e suas regras, pois eles só fazem sentido quando relacionados a outros textos, não necessariamente escritos, que compõem um conjunto de valores, que se pode chamar de cultura: a formação escolar do leitor também passa pelo crivo da cultura em que ele se enquadra. Se a escola não estabelece o vínculo entre a cultura grupal ou de classe e o texto a ser lido, o aluno não se reconhece na obra, porque a realidade representada não lhe diz respeito.

A busca pela construção de uma vida de qualidade melhor passa, obrigatoriamente, pela formação do sujeito. O ato de ler deve ser mais do que uma decodificação pois, do contrário, a formação do leitor estará restrita à posse de técnicas ou instrumentais para o domínio de determinado código. Trata-se de um processo que envolve vários elementos, que não se restringe a uma mera conceituação redentora, nem a um método milagroso.

É no movimento típico e próprio dos círculos de leitura, de (re)pensar e (re)fazer teoria e prática, que vão sendo construídas hipóteses que poderão ajudar a traçar pressupostos na difícil tarefa de discutir métodos e metodologias e, principalmente, de realizar a leitura em situações de transdisciplinaridade, de entrecruzamento de disciplinas e saberes, a fim de se formar o sujeito-leitor. Esperamos que, futuramente, isso seja uma característica dos CPVCs.

3.6.2 - Os círculos de leitura: seus mistérios e poderes – Uma experiência no CPVC InVest

Maria Rita C. Jobim Silveira¹

A importância da leitura para o desenvolvimento de um sujeito crítico, capaz de ler o mundo à sua volta e de com ele interagir de modo ativo – deixando de lado a passividade que caracteriza grande parte dos indivíduos nesses tempos pós-modernos – já foi apresentada, com largo embasamento teórico, no texto da professora Eliana Yunes.

Cabe aqui considerar o lado mais prático da questão: as efetivas dificuldades e potencialidades que se colocam no caminho de quem opta por trabalhar a leitura em sala de aula, especialmente em um contexto de educação de jovens e adultos. Como a teoria pode ser traduzida na prática cotidiana? Que obstáculos se interpõem à sua realização? São questões difíceis de responder, ainda mais em um texto de tamanho e profundidade limitados. Não se trata de uma extensa pesquisa, com diferentes públicos e em contextos diversos, nem de um trabalho intensivo de investigação de práticas e metodologias. Trata-se, simplesmente, do relato de uma experiência pessoal, particular. Assim, as reflexões apresentadas serão inevitavelmente baseadas em uma análise subjetiva dos fatos (e existe outra?).

Este texto, portanto, tem como base um forte envolvimento emocional e afetivo entre quem escreve e aqueles que são escritos. Essa relação supera a dicotomia professor-aluno; vai muito além. A teia tecida com os fios da leitura, quando entremeada com os fios da liberdade e da solidariedade, cria um ambiente que se torna íntimo, aberto a trocas, lugar de espontaneidade e compreensão. Como a manhã tecida pelos gritos dos galos no poema de João Cabral de Melo Neto, essa teia comum transforma-se em tenda, toldo, luz-balão. Não há outro ambiente possível, a meu ver, para que a leitura se desenvolva de forma efetiva, profunda. Não há leitura sem prazer, sem curiosidade, sem motivação. Qualquer leitura que se faça sem esses “requisitos” resvalará na superficialidade de uma obrigação estéril. Será “mero complemento de auroras”, para usar como metáfora outro galo, agora de Ferreira Gullar. O desafio é começar a construir essa teia quando nem mesmo seus artífices se dão conta de que já possuem o material necessário para fazê-lo, sendo necessário apenas puxar o fio inicial para começar a desfazer o novelo...

E que fio é esse? Ora, o primeiro passo em qualquer processo de aprendizagem, segundo a pedagogia inaciana, é a contextualização. Contextualizar não o outro, mas a si mesmo, contextualizar-se. Significa

¹ Professora de Língua Portuguesa no NEAd e no CPVC InVest.

que é necessário conhecer-se a fundo, e também àqueles com os quais nos propomos a trabalhar. Conhecê-los pelo nome, por sua história, expectativas e desejos, fraquezas e dificuldades. Conhecer e dar-se a conhecer em franca intimidade, em sincera partilha de interesses, memórias, objetivos, sensações, pensamentos. Então, vamos por partes. De que contexto específico tratamos aqui?

Por um lado, falo de minha experiência no Curso InVest, um pré-vestibular comunitário que funciona em Botafogo, fundado há sete anos por um grupo de amigos e ex-alunos do Colégio Santo Inácio. Ao longo desses anos, o InVest cresceu e se consolidou, e a equipe inicial foi acrescida de novos voluntários, em um constante processo de renovação. As características dos alunos também mudaram. Inicialmente, o “público” era constituído de ex-alunos do Curso Noturno oferecido pelo Colégio. Hoje, além desses, há uma vasta gama de pessoas que por razões diversas foram excluídas do sistema regular de ensino. A faixa etária é bastante variada – de jovens de 18 anos, que terminaram o Ensino Médio em escolas públicas há cerca de um ano, a senhores de cabeça grisalha que nem se lembram do momento em que deixaram de estudar. Em comum, o sonho de conseguir uma chance na dura disputa por uma vaga no Ensino Superior. As barreiras a vencer são altas, e todos sabem disso. Mas a perseverança é uma das palavras-chave para enfrentar as dificuldades. E o professor deve estar bem atento a elas para não se tornar, ele próprio, um obstáculo a mais a ser superado. Assim, é preciso compreender que a maioria dos alunos (e aqui é impossível escapar das generalizações) mora em locais distantes, trabalha durante todo o dia, acorda cedo e chega em casa tarde (as aulas do InVest são de 19:00 às 22:00, de segunda a sexta-feira), tem pouco tempo disponível para o estudo e pouco dinheiro para comprar livros e material didático. A maioria é negra e/ou nordestina. Muitos, como já se disse, estão há bastante tempo afastados do estudo, e pouquíssimos têm o hábito da leitura, especialmente da leitura literária.

O outro contexto em que desenvolvi minha experiência conduzindo círculos de leitura foi o curso supletivo de Ensino Médio NEAd-Raízes Comunitárias, que funciona na PUC-Rio. As características socioculturais dos alunos são basicamente as mesmas das resumidas no parágrafo anterior. A diferença é que no NEAD o objetivo não é passar no vestibular, mas sim conseguir um diploma de Ensino Médio. Cabe aqui, porém, fazer uma importante ressalva, que vale para os dois grupos: os objetivos aparentes, já aqui mencionados, estão longe de serem os únicos. Por trás da vontade de entrar em uma universidade ou de conquistar um diploma de nível secundário estão a ambição de melhorar na profissão – o que significaria, acredita-se, uma ascensão não só financeira, mas também de

status social e cultural – e o desejo de crescimento pessoal, intimamente ligado a questões de auto-estima e de participação social. É um desejo de diferenciar-se, qualificar-se. Por sua vez, os dois cursos – o InVest e o NEAd – pretendem ser mais do que simples intermediários no caminho para um diploma ou uma vaga na universidade. Ambos têm como meta a formação de cidadãos conscientes, críticos e solidários. Encaram a educação de jovens e adultos como uma forma de contribuir para a diminuição das desigualdades e das injustiças sociais em nosso país.

A leitura é, assim, fundamental nesse caminho. E deveria concernir não apenas à equipe de Língua Portuguesa, mas a todos os professores do curso. A dificuldade de interpretação e de redação compromete o desenvolvimento do aluno em todas as matérias. A opção de dedicar um tempo semanal a uma oficina de leitura e escrita é, portanto, plenamente justificada. Muitos, porém, não a compreendem. Alegam que com isso se perde um tempo precioso, um tempo de “dar mais matéria”. Como se fosse possível simplesmente despejar um conteúdo pronto sobre os alunos...

No NEAd, em especial, reservar um tempo para os círculos de leitura foi uma atitude corajosa da coordenação. Como se trata de um curso supletivo, alguns alunos querem apenas freqüentar um número mínimo de aulas, que lhes permita fazer as provas básicas e conseguir um diploma, sem se importar de fato com o aprendizado. É como uma mera formalidade para obter um documento. No entanto, a turma que participava dos círculos se envolveu de tal forma com o trabalho – e percebeu mudanças tão positivas em sua relação com a leitura – que quer, inclusive, estender o prazo inicialmente previsto e continuar com a “disciplina” no próximo ano.

É importante destacar que o trabalho dos círculos não se restringe à leitura. A escrita é também estimulada, muitas vezes de forma lúdica ou como criação coletiva. O objetivo é fazer com que o aluno perceba que o mundo das palavras, no papel, não é tão distante e árido quanto ele o imagina, e que existem outras formas de redação, além do modelo que o vestibular impõe.

Estimular a escrita é um importante trabalho de recuperação da auto-estima. Faz o aluno reconhecer-se como autor, como alguém que tem algo a dizer, que tem histórias a contar, que possui experiências e memórias valiosíssimas, que podem e devem ser partilhadas. Nesse caminho, desenvolvemos também a expressão oral, superando barreiras de timidez e nervosismo, e criando laços de tolerância e companheirismo. Um bom leitor certamente sentirá sua cabeça fervilhando de idéias, e o ideal é expô-las sem medo, em uma fértil e fraterna discussão (mediada ou não pelo papel). Assim, iniciamos com atividades em que um começa o texto e outro termina, ou com jogos em que se distribuem certas palavras, que devem ser de alguma forma aproveitadas no texto, ou com o trabalho de

criar o final para um texto de um autor consagrado... Esses “exercícios” vão diminuindo a resistência em relação à escrita e ajudando a soltar a imaginação e a criatividade.

Imaginação, memória, auto-estima. O que se trabalha nas atividades lúdicas de produção textual é fundamental também para o desenvolvimento do leitor. É por isso que o círculo de leitura funciona assim: a cada aula, diferentes textos, sempre bastante variados quanto a gênero e temática. Textos curtos, que possam ser lidos no tempo de uma aula, que possam ser levados para casa e relidos no ônibus ou no horário de almoço. Textos gostosos, que despertem o prazer da leitura: humorísticos, como os de Luís Fernando Veríssimo ou Stanislaw Ponte Preta, líricos e românticos como os de Rubem Braga e Vinícius de Moraes, intrigantes e instigantes como os de Dalton Trevisan e Fernando Pessoa – são muitos os autores trabalhados. Mas os textos não se restringem à palavra literária, e nem mesmo à escrita. Trabalhamos com reportagens de jornais e revistas, imagens, músicas, filmes, relatos orais... O objetivo é fazer perceber que os textos estão no mundo, que fazem parte constante de nossa vida; não são algo distante a que só se tem acesso quando se abre um livro.

As discussões, evidentemente, vão se aprofundando. Como diz Ana Maria Machado no texto “Bom de ouvido” (Veríssimo, 2001), ler é como namorar. É uma coisa que se vai descobrindo aos poucos, experimentando aqui e ali, começando devagarzinho, primeiro um flerte, uma paquera... Depois o relacionamento ganha mais profundidade – e responsabilidade. O convívio já é mais íntimo, já foi além da superficialidade das aparências iniciais. Do mesmo modo, o leitor não deve ficar preso a textos curtos, fáceis, engraçadinhos... embora eles sejam deliciosos! É preciso ir além, explorar o vasto campo que se abre com a leitura, não ter medo de enfrentar os livros maiores, mais densos. Isso também é liberdade: liberdade de ler o que quiser, de poder ler o que quiser, sem medos ou resistências, e este é um dos direitos do leitor, como afirma Daniel Pennac (1998). É a partir desse mergulho mais profundo que as teias de intertextualidade vão aparecendo: o leitor vai se tornando capaz de percebê-las e interpretá-las à sua maneira.

O trabalho em círculo é muito rico: desloca a posição do professor, rompendo o autoritarismo tradicional e permitindo uma nova dinâmica na sala de aula. Os alunos ganham importância, e aprendem a reconhecer-se uns aos outros como fonte de conhecimento, não esperando que tudo venha pronto, preparado pelo professor. São incentivados a deixar de lado a passividade – o que, de início, pode ser um pouco incômodo e estranho. No entanto, é importante que o grupo saiba respeitar espaços e limites individuais. A leitura em voz alta, por exemplo, pode colocar cer-

tos desafios: alguns têm mais dificuldade, lêem mais devagar, aos tropeços, engasgando, gaguejando, trocando letras e linhas – por despreparo ou por nervosismo. Cada grupo reage de uma maneira diante disso: uns querem ajudar, incentivar; outros se impacientam, querem tomar a voz para ler mais rápido e acabar logo com o ritual. O professor/guia deve atuar aí, contribuindo para minimizar esse tipo de conflito e estimular as atitudes solidárias.

Outra boa experiência de tolerância e partilha é o que chamo de “leitura ruminada”: um texto é lido por todos, discutido, comentado. Depois, cada um repete em voz alta algum trecho que o tocou, que tenha sido marcante – sem precisar explicar ou justificar-se. Essa repetição – ou “ruminação” – dá-se em meio a um silêncio fecundo, pois todos estão relendo o texto em voz baixa para selecionar uma frase ou palavra. Não importa se alguém já leu o trecho selecionado por você: leia-o de novo. Assim, descobrem-se novos significados, novas possibilidades de interpretação, novas relevâncias. O leitor, ao expor suas preferências e sensibilidades ao grupo, expõe-se a si mesmo, revela-se; e o grupo acolhe respeitosamente. Os “ecos” do texto vão penetrando a intimidade de cada um, e todos acabam por reconhecer-se neles. Os laços vão se fortalecendo...

E se fortalecem tanto que, ao final do ano, alunos e professor são amigos, companheiros na grande aventura de viver a leitura. As avaliações finais sobre o curso, feitas pelos alunos, mostram que eles aprovam a experiência: notam uma grande mudança em sua relação com os livros e os textos de modo geral, e em sua postura diante da realidade – mais crítica, mais “desconfiada”, mais curiosa, menos passiva. Um depoimento interessante, de uma aluna do InVest, me fez perceber que o trabalho se estende além do que imaginamos. Segundo ela, seu filho adolescente não gostava de ler, raramente pegava em livros. Depois de um tempo vendo-a chegar toda semana com textos diferentes em casa, ao vê-la lendo, sentiu-se motivado, e começou a “roubar” os textos para lê-los também. Descobriu uma paixão, e hoje é ele quem a incentiva a ler mais, pedindo novos livros e dividindo as descobertas e os interesses. Outra aluna, emocionada, afirmou que a experiência dos círculos de leitura mudou sua vida: “Eu antes não sabia ler, chegava ao final de um texto simples, de jornal, e não conseguia compreender o que havia lido, era como se não ficasse nada na minha cabeça. Hoje eu sei ler, sei fazer perguntas para um texto, sei buscar as repostas. Eu hoje vejo coisas que nunca tinha visto. Você me ensinou a ver.” Depois disso, minha voz se cala, perdida na contemplação dos mistérios e dos poderes dessa experiência fundamental do ser humano.

Referências Bibliográficas

- COMPANHIA DE JESUS. *Pedagogia inaciana: uma proposta prática*. São Paulo: Loyola, 1993.
- PENNAC, Daniel. *Como um romance*. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.
- VERÍSSIMO, Luís Fernando. *Comédias para se ler na escola*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

3.6.3 - A literatura como recurso para a formação de leitores e escritores – Uma experiência no CPVC Machado de Assis/EDUCAFRO

Maria das Graças Manuel de Oliveira¹

A Menina Graciosa

Em um bairro pobre daquela cidade, morava uma garotinha muito graciosa, que freqüentava a escola local, Amparo Popular. Sua mãe trabalhava fora, como doméstica, e ela era criada pela avó.

A garotinha sempre brincava na rua de terra batida e, quando chovia, nas poças d'água. Bastante curiosa, ao olhar para o céu, parecia ver o outro lado do mundo... e imaginava:
"O que estará acontecendo além do horizonte?"

Uma chuva de prata?

Um vento de flores?

Não, não!

Um mundo mágico,

Onde tudo é alegria!

Sempre assim?

Quem diria?

Olhando para o céu,

Vejo uma nuvem

Será que vem do outro

Lado do mundo?

Não, não!

Vem do céu

Sempre ... sempre ...

Com a cor do céu

Que estampa o mundo

De maravilhas,

Um carrossel!

Diariamente, antes de ir para a escola, a avozinha penteava os cabelos da graciosa garotinha, cujas tranças eram tão fininhas que seus colegas apelidaram-na de carne seca. Ela chorava muito, o professor ficava penalizado com sua situação, e imaginava: "Por que uma menina tão graciosa era maltratada pelos colegas? Quem sabe, por ser a única aluna negra da classe..."

O tempo passou, a garotinha graciosa cresceu, fez o curso técnico de enfermagem, e trabalhou alguns anos nessa área. Aos 46 anos, porém, ficou desempregada.

Ao procurar uma agência de emprego, pediram-lhe o diploma de nutricionista ou de assistente social e ela, evidentemente, não os tinha. Na volta para casa, ela conheceu uma jovem aluna do terceiro período do curso de Serviço Social da PUC-Rio, que também era coordenadora de um núcleo do Pré-vestibular Comunitário para Negros e Carentes-PVNC, e então ela, hoje uma senhora, passou a colaborar em vários núcleos do PVNC, dando aulas de Literatura (Brasileira e Portuguesa), Inglês e Cidadania.

¹ Professora de Literatura no CPVC J. M. Machado de Assis/Rede EDUCAFRO

A literatura e etnia – Um desafio para os CPVCs

Hoje em dia, no Brasil, está ganhando força a proposta de uma nova sociedade, na qual as diferenças culturais sejam resgatadas e respeitadas, onde uma criança negra seja reconhecida como pessoa e possa crescer em meio ao compromisso de libertar outras crianças e jovens negros que ainda não encontraram o verdadeiro caminho da libertação, nesta sociedade que os discrimina.

Basta analisarmos a sociedade brasileira, que é formada por diferentes culturas, mas somente valoriza as de origem européia, para vermos que a criança negra tem uma auto-estima baixa – ela não gosta de ser negra. Que motivos levam as crianças negras a não se gostarem? Outras culturas, como a afro-brasileira, são oficialmente *abafadas*, e muitas vezes desrespeitadas. A criança negra, mesmo antes de chegar à escola, aprende a não aceitar sua cor ou cultura, e se acostuma a gostar apenas do que vem do *mundo branco*.

Com muita frequência, o negro é visto a partir de dois prismas deformantes: como portador de instintos bestiais ou, ao contrário, como besta domesticada. Ele jamais é visto como homem, pois está sempre destituído de suas qualidades humanas. E toda esta degradação passa pela manipulação de seu corpo.

Ao examinar autores assumidamente negros, como Conceição Evaristo, Nei Lopes, Solano Trindade e Geni Guimarães, verifica-se como o escritor negro compõe seu próprio tecido discursivo: o negro como sujeito e autor de sua escritura.

Então, vê-se o homem negro abrindo clareiras, descongelando seu corpo petrificado pela ação estereotipada do outro. Ele constrói seu cosmo na linha do contra-discurso. Seu corpo, saindo dos umbrais caóticos do discurso do outro, ganha movimento para criar, harmoniosamente, um universo de símbolos, com uma linguagem própria. Linguagem e discurso são identificáveis, podem ser reconhecidos: é o negro autor de sua história, sujeito de sua escritura.

O negro na literatura infantil

Quando a criança de características estereotipadas, presente na literatura infantil, expressa um mecanismo de segregação racial, atinge fortemente o leitor, em seu período de formação, a infância, e funciona como um *velcro*, como uma forma de controle social pela via do imaginário. Trata-se de um desafio para o conceito de valorização humana, uma visão unilateral do escritor em relação ao personagem negro.

A escravidão marcou profundamente milhões de negros, subjugados pelos brancos, que se relacionavam sexualmente com as mulheres negras para que estas parissem crianças destinadas ao trabalho escravo. Os prisioneiros escravos eram submetidos ao vexame de verem o início precoce da vida sexual das meninas negras, aos 11, 12 anos, estupradas por homens brancos.

O negro escrito

Uma rápida abordagem sobre a representação do homem negro na literatura brasileira, a partir de autores cujos valores traduzem o ponto de vista da ideologia dominante, dá-nos uma clara dimensão do que significava esse homem, tanto no imaginário, como enquanto representação social, desde a fase colonial, passando pelos dois imperadores, e chegando à República. O tratamento dispensado ao homem de cor era sempre carregado de conotações negativas, em uma tentativa, por parte dos brancos, de configurar uma “natural” inferioridade. Esta era uma forma de justificar a anulação da representatividade do negro no espaço social. Estudar a literatura brasileira a partir de autores representantes da classe dominante – por isso reflexo do ponto de vista e da ideologia desta – significa enxergar o negro anulado e destituído de sua humanidade, pela deformação com que sempre vem representado.

Já em Gregório de Matos (século XVII), podemos observar o descontentamento em relação à posição do homem de cor que, já naquela época, em Salvador, começava a ascender socialmente.

Ao longo da História, houve conquistas gradativas, e atualmente muita coisa melhorou, embora o caminho a percorrer ainda seja bastante longo. O trabalho de formação de leitores e escritores nos núcleos de CPVCs constitui hoje uma forma não só de possibilitar o acesso de seus alunos ao Ensino Superior, mas de dar-lhes chance de se redescobrirem negros, e autores capazes de expressar seu pensamento e suas vivências através da escrita.

O pré-vestibular comunitário Joaquim Maria Machado de Assis

Este curso é uma experiência pedagógica com um olhar diferenciado, que tem como objetivo direcionar alunos do terceiro ano do Ensino Médio. Para isso, busca-se o entendimento da cidadania e a capacitação de alunos afro-descendentes para ingressar em universidades públicas, contribuindo, assim, para o desenvolvimento sociopolítico e cultural dessas pessoas.

Esse trabalho, porém, não é simples, pois a organização de um núcleo de Pré-Vestibular Comunitário demanda um envolvimento pessoal e intenso da equipe de coordenação e dos próprios alunos. É através desse envolvimento que o grupo consegue se manter e, assim, garantir que seus objetivos sejam alcançados.

No pré-vestibular Joaquim Maria Machado de Assis, as atividades pedagógicas têm início com um trabalho de planejamento, envolvendo as fases de exposição, reflexão, avaliação e, por fim, chega-se a um plano que atenda às necessidades da turma. Leva-se em consideração o ambiente em que o aluno vive, seu arcabouço teórico para aprender, e daí direciona-se o método a ser empregado.

Isso me faz lembrar a seguinte frase de Rubem Alves: “Se uma pessoa não gosta de comer queijo, talvez se colocarmos o queijo dentro de uma receita saborosa, a pessoa passe a gostar de queijo; então, não depende de quem come, mas de quem prepara a comida”. Esta idéia nos leva, então, a refletir sobre a atividade do professor, e seu necessário envolvimento apaixonado pelo ofício de ensinar. São Tomás de Aquino escreveu um tratado sobre como ensinar. Diz ele que, em latim, a palavra *saber* quer dizer *sofrer* ou *saborear*. Fazendo uso desse sentido atribuído à palavra saber procuramos, em nossas aulas de literatura e redação no Pré-Vestibular Joaquim Maria Machado de Assis, levar o aluno a saborear, a ter prazer pela leitura e, assim, aprender o conteúdo.

A aprendizagem envolve aspectos dinâmicos, operando a interação constante entre o saber escolar e os demais saberes, entre o que o aluno aprende na escola e o que ele traz para a escola, em um processo contínuo no qual interferem fatores políticos, sociais, culturais e psicológicos, em busca de uma construção histórica e social.

Dessa maneira, as situações de aprendizagem atuam como estímulos e desafios para o desenvolvimento de aspectos psicológicos, como atenção, memória, abstração, comparação, diferenciação e julgamento. Nas variadas situações de aprendizagem, conteúdos e conceitos vão sendo incorporados à vivência da criança ou do jovem educando, contribuindo para seu desenvolvimento. Neste sentido, Vygotski observa que, com auxílio externo, todas as crianças e jovens desenvolvem seu potencial.

Segundo Carl Rogers, humanista conhecido mundialmente, a Educação busca uma prática apoiada em pesquisa tecnológica e em uma ação política. Deve ser centrada na pessoa e, para isso, é preciso que as estruturas da instituição escolar considerem que aprender é muito mais do que acumular conhecimentos. A aprendizagem deve provocar modificações no comportamento do indivíduo, em uma orientação que penetre profundamente em todas as áreas de sua existência.

Quanto aos conteúdos, observa-se que eles não atendem às necessidades do alunado, pois em geral estão defasados, e não há políticas públicas comprometidas com uma educação séria. Esta não é uma mercadoria, e tampouco deveria ser objeto de manipulação do liberalismo. No entanto, no Brasil, a exclusão educacional é um fato, principalmente no caso das minorias – população negra, comunidades pobres, comunidades indígenas.

Operacionalizando as dificuldades dos alunos no pré-vestibular

Joaquim Maria Machado de Assis

No CPVC Machado de Assis, de cada 100 alunos, 60 têm dificuldade de expressar idéias por escrito e desenvolvê-las em uma análise crítica, identificando, no texto, aspectos que comprometem sua coerência ou coesão, assim como elementos adequados, ou não, ao objetivo do texto ou ao interlocutor. Conseqüentemente, não encontram alternativas para melhorá-lo.

Muitos de nossos alunos vêm de aprovação automática e de um supletivo arrastado e, por isso, sua capacidade crítica se manifesta com mais eficácia em relação ao trabalho dos colegas. Trata-se de uma forma de cooperação mútua, e cabe ao professor estimular a crítica construtiva. Outros tantos alunos estavam há mais de vinte anos afastados da sala de aula.

É também importante ressaltar que 80% de nossos alunos são oriundos de comunidades carentes próximas à escola onde, em uma estimativa bastante alargada, podemos dizer que a maioria das famílias tem renda de um salário mínimo para seis pessoas.

Diante desse quadro procuramos, no Pré-Vestibular Joaquim Maria Machado de Assis, desenvolver um trabalho de resgate da auto-estima e da competência leitora dos alunos, através de diversas atividades que se complementam ao currículo oficial já trabalhado nesse curso.

Considerando-se a extensão dos conteúdos das disciplinas e o curto intervalo entre os diferentes vestibulares, faz-se necessário lançar mão de leituras complementares e de um calendário especial, que conta com *aulões* programados, em alguns sábados, domingos e feriados.

A metodologia de trabalho das aulas de literatura e redação é desenvolvida por meio de práticas da leitura, dramatizações, filmes, atividades lúdicas e neurolingüísticas com cunho motivacional.

A leitura dinâmica e o contar histórias também são utilizados, favorecendo a criação de rodas de leitores, que procuram exercitar a interpretação de textos pelos alunos e culminam em uma consolidação da aprendizagem.

O currículo de literatura é perpassado por noções de cidadania, formando sujeitos críticos e capazes de perceber o mundo em que vivem, quer nas aulas de leitura – por meio de textos interdisciplinares ou de redação – ou em palestras que fazem parte do currículo.

Os currículos são diversificados, para atender aos diferentes perfis dos alunos. Entre os conteúdos curriculares, podemos citar: cidadania, redação, leituras, palestras, filmes, passeios pedagógicos, atividades lúdicas, palestras específicas sobre auto-estima.

Os alunos têm liberdade de participação nas atividades, podendo fazer críticas, e até mesmo autocríticas, perante o grupo.

Com a experiência desenvolvida nesse núcleo, tenho percebido que o hábito da leitura melhora a capacidade de expressão, tanto oral como escrita. Nas aulas de produção de textos, utilizam-se, como material de apoio, folhetos, revistas, jornais, dos quais são extraídos trechos históricos e/ou literários interessantes para interpretação.

A partir da vivência gradual do processo da escrita, cada aluno vai acumulando subsídios para uma intervenção mais produtiva, e vai se assumindo como leitor-autor-escritor, como podemos observar no exemplo a seguir. Trata-se da descrição de um trabalho realizado pelo IBASE, com o Pré-vestibular Joaquim Maria Machado de Assis, e de sua utilização como aporte para as aulas de literatura e redação. Segue-se a essa descrição um texto produzido por uma aluna, com base no trabalho desenvolvido.

Com esse exemplo, vemos como a possibilidade de se *ouvir* a voz e o pensamento do aluno é capaz de fazê-lo produzir textos críticos e consistentes, apesar da defasagem gramatical, que conseqüentemente será trabalhada nas aulas de Português.

Descrição da Atividade Realizada no Núcleo:

Título: Fome de quê?

Realização: IBASE

Cento e sessenta pessoas participaram do jogo *Prefeito por um dia*, coordenado pelo Ibase. A idéia do jogo é que os participantes recebam uma certa quantia para distribuir pelas demandas que, em sua opinião, tenham prioridade de resolução, em uma cidade. Do curso Decifrando o Orçamento, mais específico, participaram 40 atores educacionais.

Segundo Júlio, um dos coordenadores do projeto, o orçamento público ideal deveria ser direcionado para o combate das desigualdades sociais e com a proposta de levar qualidade de vida à população, com amplo acesso aos direitos de cidadania. Tal caminho deve ser percorrido com a mobilização da sociedade civil. Procuramos trilhá-lo em São João de Meriti, entendendo a educação como uma política pública que atinge todos nós, influenciando, direta ou indiretamente, o desenvolvimento econômico e social do país.

A terceira etapa do projeto está em andamento. Será elaborada uma metodologia de trabalho para que não somente São João de Meriti, mas outros municípios possam ser beneficiados com o projeto, e que não apenas o orçamento de Educação, mas todos os outros possam ser estudados. Outro ponto é a construção do Cidade Transparente de São João de Meriti, que será disponibilizado *on line*. Neste quesito, o mistério dos números do orçamento do município é totalmente desvendado. Em vez de o cidadão procurar os dados em diários oficiais, disponibiliza-se uma planilha, facilitando o entendimento e aproximando a sociedade civil do dinheiro público. “Tentamos contribuir para que as políticas públicas sejam mais bem executadas e que não haja inversão de prioridades”, afirmou Júlio. A própria sociedade estará mais apta a decidir e influenciar nas prioridades do município.

O objetivo do trabalho da instituição é contribuir para uma maior participação da sociedade na luta por seus direitos, o que melhorará a qualidade da educação e trará benefícios para todos. “Queremos que as prioridades da população sejam atendidas e que o processo de transparência torne-se mais ativo. Esperamos que o projeto se estenda para outros municípios e outras políticas públicas”, finaliza o coordenador.

Segue-se texto produzido por uma das alunas, a partir da atividade.

A Educação e o Homem

Autora: Mônica M. Lucas

Pré-vestibular Joaquim Maria Machado de Assis.

A Educação é um fenômeno ambíguo. Não basta que exista Educação para que um povo tenha o seu destino garantido. É preciso determinar o teor educacional para que se saiba em que direção está caminhando ou deixando de caminhar uma nação.

A cultura atual explicitou a consciência dessa ambigüidade e trava a luta não só a favor da Educação, mas sobretudo a favor de um tipo específico de Educação.

Com efeito, a Educação pode provocar a revolução arrebatadora do homem, como pode alimentar a sua alienação. Estruturam a Educação apenas como forma de controle social, outras organizam como instrumentos de transformação social. Tanto pode ser usado para adormecer os espíritos, as consciências, como delicadas forças explosivas.

3.7. Debate

COMPOSIÇÃO DA MESA

Maria Isabel Ramalho Ortigão

Thales Couto Filho

José Abdalla Helayël-Neto

MEDIADOR

Alexandre Rocha

ALEXANDRE – Começo com a professora Isabel.

ISABEL – São muitas perguntas, algumas difíceis de responder, e procurei agrupá-las de acordo com a temática. Algumas das questões são relacionadas a conteúdos, às dificuldades dos alunos e à preparação para o vestibular. Há outras que dizem respeito ao medo da Matemática e ao tópico da intuição matemática, ao desenvolvimento cognitivo, à formação do indivíduo em sua integridade. Há ainda a questão dos conteúdos que são cobrados e usados no vestibular, e a preparação para essa prova.

As respostas a essas perguntas não são simples, porque depende muito do contexto no qual a gente está dando aula. Então, falando um pouco de minha experiência, espero corresponder. Pode ser que, na troca aqui, a gente descubra outras respostas, e que eu aprenda outras maneiras de responder, melhores do que a minha. Qualquer dúvida, vocês podem depois falar comigo.

Fui professora de turma e, durante vinte e cinco anos, dei aulas no primeiro e segundo graus. Trabalhei também em curso de formação de professores. Então, não estou apenas pensando sobre o ensino, mas acho que tenho experiência por estar lá, lidando, pensando em como vou ensinar. Foi uma aprendizagem bastante difícil quando, ao terminar a faculdade, entrei em uma sala de aula – eu sabia resolver os problemas, mas não como eu iria ensinar isso aos alunos.

Uma postura bastante significativa, que aprendi com alguns professores, foi a seguinte: aprender *com* os alunos. Acho que isso foi muito importante para mim. Meu primeiro dia em sala de aula foi em uma turma de quarta série, substituindo uma professora, e havia uns problemas para corrigir com os alunos. Porém, eu só sabia resolver tais problemas por álgebra, que aqueles alunos ainda não haviam aprendido, e eu não tinha a menor noção de como ajudá-los. Ao entrar na sala, tive uma boa idéia: disse aos alunos que eu queria saber quem fez, e como fez os problemas. Eu precisaria entender o processo de desenvolvimento dos alunos, na-

queles conteúdos, para poder resolver os problemas. Então, alguns alunos foram ao quadro-negro, resolveram os problemas e aí eu “peguei” como era o processo aritmético de resolução, que eu havia esquecido, porque na faculdade isso vai se perdendo.

Em minha vida profissional, a disposição para aprender tem sido uma tônica. Há muitas coisas que não sei, o que não significa *não saber para sempre*. Eu não sei, mas posso aprender. Tenho discutido isso com os grupos de formação de professores com os quais venho trabalhando. A gente não está pronto para dar aula, o tempo todo, mas fica pronto em determinado aspecto, daqui a pouco está “desarrumado” de novo, e vai reaprender. Então, a meu ver, a disposição para aprender deve ser permanente.

Ontem, a Vera colocou algo importante: trabalhar nas escolas, ou nos espaços, como *locus* de formação. Acho que esta é uma questão fundamental: precisamos trocar com o outro, e como aprendemos ao fazer isso! É extremamente válido, tanto no sentido da formação como em relação aos alunos. Um problema matemático, mesmo que só tenha uma solução, apresenta muitos caminhos para se chegar a ela. Se eu tiver quarenta alunos em uma turma, e propuser uma conta, provavelmente haverá quarenta maneiras diferentes de se chegar ao resultado correto.

Temos uma concepção da Matemática como *a* verdade, *a* coisa certa, *o* único caminho, *o* melhor caminho, mas acho que não é assim. Creio que a troca das experiências - tanto entre professores como entre alunos - faz com que a gente avance nessa aprendizagem. É lógico que os alunos trazem muitas dificuldades da escola, da vida deles, de predisposições em aprendizagem, de concepções de Matemática, e o professor precisa trabalhar isso.

Quando atuei como orientadora de aprendizagem do telecurso, na Fiocruz, eu era professora de Matemática, mas estava lidando com outras disciplinas. Para dar aula no telecurso aprendi Biologia, que nunca havia estudado antes, porque na minha formação de Ensino Médio não havia essa disciplina. Então, eu aprendia com os alunos. Nessa ocasião, estava trabalhando com os conteúdos do Ensino Médio, cujo material foi concebido como continuação do Ensino Fundamental. Só que, quando se vai para a realidade, não é assim que acontece. Eu tinha alunos que haviam cursado o segundo grau há trinta anos. Outros estavam terminando o primeiro grau. (...) É lógico que a questão do vestibular exige um certo treino. Quando falo em competências, não estou minimizando o conteúdo, pois ele é importante, tem o seu papel. O que se precisa saber é que conteúdos favorecem um desenvolvimento de competência. Thales estava comentando a questão do MDC, que é uma técnica e, como tal, pode não levar a nada. Mas eu vou trabalhar a questão dos múltiplos; isto

sim, faz mais sentido ser trabalhado. Ou também a idéia de função, de operação. Mas, como resgatar essas questões?

Preciso também preparar os alunos para a prova do vestibular que, se não me engano, tem uma parte dissertativa e outra, de múltipla escolha. Fazer prova de múltipla escolha é uma tarefa que também precisa ser aprendida. Na Fiocruz, os alunos iam fazer uma prova e houve um período de treinamento. Esta é uma competência que o professor precisa treinar, pois os alunos têm medo de prova. É necessário desmontar isso. De que forma? Andei aprendendo um pouco com os meus colegas de Psicologia, de Língua Portuguesa (como se trabalha com texto), porque nós, em Matemática, não tínhamos essa habilidade.

Quando fiz o 2º grau, não se treinava redação, pois o vestibular de então (1972) não tinha essa prova. Entrei na faculdade de Matemática, onde também não fazia redação – então a gente desaprende a escrever. Precisei recuperar isso para passar na prova do Mestrado. Desaprendi a fazer prova, e também tive que reaprender. As pessoas que se afastam muito tempo da escola precisam resgatar essas competências.

Acho que a Matemática ajuda na questão da formação, não só pelos usos que se pode fazer dos conhecimentos matemáticos, como também pela questão da organização do raciocínio. A Matemática organiza a maneira de pensar. Os jogos que se pode trazer da Matemática contribuem para a formação do indivíduo.

Gostaria de comentar duas coisas, a respeito de outra pergunta, que aborda o fato de o vestibular cobrir conteúdos que não serão usados. Acho que isso realmente acontece e, portanto, deve ser feita a seleção. Uma coisa é o trabalho das competências, quando se atua na formação.

Acho que os CPVCs não têm apenas a preocupação com a aprovação no vestibular, mas também com a formação da Cidadania. Então, há competências que precisam ser trabalhadas no sentido de: formação da Cidadania, ingresso na Universidade, ingresso no mercado de trabalho. Há conteúdos que vou preparar, visando a prova. Quando me preparei para o exame do Mestrado, tinha vinte anos de magistério, e precisei estudar alguns conteúdos que talvez nem use mais. Porém, naquele momento precisei treiná-los, para fazer uma prova de múltipla escolha. É claro que a gente não faz esse tipo de prova o resto da vida.

Há coisas assim, na vida: por exemplo, a gente faz um vestido de noiva, e nunca mais usa, mas a grande maioria das pessoas faz vestido de noiva.

Quando você sai do âmbito da sala de aula, às vezes tem um problema com um filho e troca idéias sobre isso com um amigo. Percebe então que neste caso também há vários caminhos, como na Matemática – se tenho uma conta, posso fazê-la de cabeça, ou usar calculadora.

Uma última pergunta apareceu aqui na mesa, e gostaria de deixar a resposta registrada, por conta da minha experiência em processo de avaliação. A gente tem o hábito, que considero equivocados, de pontuar diferenças na questão do público e do privado. Quero defender aqui que a gente tenta mudar um pouco o foco. É claro que defendo uma escola pública de qualidade. Estudei durante minha vida inteira em escola pública. Hoje, a gente sabe quem está na escola pública ou na escola privada. Às vezes se diz: “Esta escola pública é muito boa; parece até uma escola privada!” Acho que não é essa a questão, e sim que a diferença se dá pelo perfil socioeconômico do aluno. Esta é a diferença.

Por conta de minha tese, fiz uma pesquisa em cinquenta escolas, em uma amostra aleatória, no Rio de Janeiro. Dessas escolas, vinte e cinco eram públicas, entre as quais descobri escolas muito boas, preocupadas com formação, conteúdo, com a preparação do aluno para continuar os estudos. É preciso que essas experiências apareçam, sejam trocadas e divulgadas. Assim, a iniciativa desta jornada é muito importante também no sentido da divulgação de espaços de formação e preparação da questão da cidadania e do resgate dessa cidadania.

THALES – Isabel abordou algumas questões que também me foram solicitadas. Mas há duas perguntas que eu gostaria de destacar. A primeira delas é a respeito das cotas: como vejo o sistema de cotas para as universidades públicas. Na minha concepção, trata-se de políticas afirmativas que, segundo Frei David, são importantes devido ao atraso no resgate da Cidadania. A escola pública passou a cair em qualidade e conteúdos a partir da Revolução de 1964. Até o início da década de 1970, existia uma escola pública de qualidade. Daí para cá, essa escola acabou. Existem, como disse Isabel, escolas públicas que têm feito um trabalho de qualidade, face ao que lhes é oferecido.

Agora, escolas públicas de qualidade, como aquela onde tive a felicidade de estudar – a Escola Técnica Federal Celso Suckow da Fonseca, que ainda existe – eram o Pedro II, o Instituto de Educação. Lembro-me que minha mãe dizia: “Quero que minha filha seja professora, que vá estudar no Instituto de Educação.” Era um orgulho! Hoje, o Instituto de Educação virou ISERJ, e não tem mais a qualidade de antes.

Sou a favor, nesse momento, da discussão, e defendo as cotas no vestibular. Mas podem ter certeza de que elas vão favorecer ao aluno da rede pública, na área do Pedro II, da Escola Técnica, e não vão atingir o aluno da rede pública estadual, que era o objeto dos que defendiam essa inclusão. Então, sobra o quê? O aluno da rede pública estadual vai conseguir fazer um vestibular para Medicina? Honestamente, não vai.

Outro dia participei de um debate no Sindicato dos Médicos. Um deles, criticando a questão das cotas, falou: “Imagine se você vai ser operado, com consciência, por um ‘cara’ que foi aprovado pelo sistema de cotas?” Isso, por si só, já é preconceito. Eu combati terrivelmente a fala dele no debate do qual participei, porque entendo que, se a pessoa passou e conseguiu dar conta, vai. Mas na minha opinião, é difícil passar, se o indivíduo vem de uma escola pública estadual.

Mas sou professor e, a meu ver, vocês que trabalham com esse nosso aluno têm que orientá-lo a fazer disciplinas que o levem à aprovação, e não ficar tentando Medicina. Esta é uma verdade que não podemos esconder.

Outra pergunta que devo abordar aqui diz respeito às escolas públicas onde existe seriedade. A Isabel falou sobre essa questão. Um professor pergunta como trabalhar isso na escola estadual. Nossos pré-vestibulares podem, sim, estar acoplados às redes públicas estadual e municipal. É só buscar autorização; as escolas todas estão abertas a isso. Vou mais longe: hoje, a escola pública é autônoma, e pode adquirir papel, utilizar sua máquina de xerox ou seu mimeógrafo para ajudar na produção do material didático necessário ao atendimento do aluno. Agora, para isso, a comunidade tem que participar. Então, tem que estar aqui, por exemplo, num domingo como hoje, discutindo essas questões. Não adianta a gente achar que vai resolver alguma coisa, ficando em casa. A escola pública tem o papel de valorizar o trabalho dos professores da rede pública, no dia-a-dia. Além disso, podemos motivar aquele aluno que se sai melhor, que tem condições de ir mais à frente, para se tornar monitor. Por que só ter aulas aos sábados? Por que esse monitor não consegue um horário à noite, na volta do trabalho, para dar algum suporte, já que o professor voluntário não tem condições de dar aulas durante a semana? Isso é troca, é solidariedade!

Trabalho no Colégio Santo Inácio, que atende cerca de mil e quatrocentos alunos à noite, em um supletivo gratuito, um curso com qualidade. É uma questão de solidariedade, sim. O alunos pagam pela manhã, e o supletivo é mantido com as mensalidades desses alunos. E vai trabalhar lá quem quer, pois sabe que esse é um compromisso dos jesuítas – estes poderão até fechar o curso diurno, mas jamais o noturno.

Então, pessoal, solidariedade dá para discutir. Agora, nós temos que estudar mecanismos para que essa solidariedade seja posta em prática. Temos alunos que não vão à aula porque não têm dinheiro para a condução. Outro dia, conversei com um menino que sai do Santo Inácio às vinte e duas horas, e vai a pé até a Central do Brasil, para pegar o trem e voltar para casa. Isto é um absurdo! Deveria haver ações afirmativas do governo para permitir que esse cidadão possa chegar ao colégio e ter sua aula, já que a empresa privada está cumprindo seu papel.

Para finalizar, vou fazer uma propaganda: desde que entrei na PUC – o Nilton foi meu aluno e sabe disso – percebi que o curso de Matemática tinha uma visão extremamente especialista, apenas matemática. Já a partir de 2005 começa uma licenciatura nova em Matemática – é o curso para a formação de professor, de fato. Vamos trabalhar com o intuito de formar professores. Então, em vez de o cidadão estudar cálculos I, II, III, IV, diminuimos o estudo de cálculos, mantendo o necessário, para que aluno tenha aulas de Geometria plana – visamos trabalhar os conteúdos necessários ao professor do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. A PUC é pioneira nesse projeto. O vestibular está aberto, cabe a vocês divulgarem-no, e as provas serão específicas dessa nova modalidade. É um desafio? É. Mas tudo isso faz parte do processo.

Perguntaram-me também se não está havendo o empobrecimento do ensino, quando o professor é apenas especialista. Este fato, a meu ver, não empobrece o ensino, pois não posso ter condições de saber resolver problemas de Química, como no caso de Isabel, que foi estudar Biologia depois de um certo tempo. O que me parece é que nós, educadores, temos que tentar passar, com competência, os conteúdos de nossas disciplinas.

Além disso, temos que mostrar ao aluno, sempre que possível, a importância da interdisciplinaridade. Cabe a ele, aluno – que está tendo aulas de Química, Física, Geografia – criar mecanismos para aprender a juntar todos esses conhecimentos. O aluno é que vai ser o instrumento de trabalho, nesse processo.

ALEXANDRE – O tema, com certeza, desperta muitas paixões, mas infelizmente temos um limite de tempo. Vou passar a palavra ao professor Helayël, e depois faremos as considerações finais.

HELAYËL – Acho que posso agrupar as perguntas que me chegaram em três categorias. Várias questões referem-se à experiência da inter-relação entre Física e Humanidades. Depois, há uma questão bastante interessante, provocativa no bom sentido. E, finalmente, três perguntas pessoais, que responderei no final.

Do ponto de vista da relação entre Física e Ciências Sociais, há várias perguntas sobre sua viabilidade: como se faz isso, na prática? Há dois casos que enfocam o aparente despreparo – não digo que o seja – de alguns professores nessa questão.

Eu diria o seguinte: o Thales usou bastante a palavra solidariedade, fundamental para trabalharmos o conhecimento, assim como a palavra compartilhar. Sou filho de árabes, e no Corão não existem as palavras ensinar ou aprender. Existe, sim, compartilhar. O conhecimento é sempre compartilhado.

Somos um grande agregado de núcleos de pré-vestibulares comunitários. Se algum professor ou núcleo achar que essa questão é relevante, quiser implantar essa experiência, mas não se sentir preparado para enfocá-la, tiver dificuldades, ou achar que isso pode demandar muito tempo, podemos mostrar atividades já realizadas, para abreviar o tempo, oferecendo um “atalho”, para que essa experiência possa ser contemplada em outros núcleos – eles verão que essa tarefa é bastante simples, porque os conceitos de Física estão lá. Então, não estamos inventando nada de novo, mas apenas lendo com outros olhos. Trabalhamos há dez anos em Petrópolis, pois iniciamos nosso “pré” em agosto de 1994. Essa experiência existe desde o início, e nós também aprendemos, ano a ano. As turmas são diferentes, as idades médias mudam, as classes sociais às vezes também mudam... Então, as experiências precedentes definem a próxima turma, no início do ano. A experiência de Petrópolis tem sido a seguinte: começamos as aulas um mês e meio mais cedo e, no período de janeiro ao carnaval, definimos um módulo de trabalho, que abrange sobretudo Cultura e Cidadania, incluindo também conceitos de Física e de Matemática – a professora Isabel até levantou a questão sobre o que é o conteúdo básico de Matemática. Assim, o aluno pode ingressar no módulo “pós-carnaval”, com uma base bem maior em Física. Essa questão é discutida ano a ano, no mês de novembro ou dezembro.

Então, a experiência de concatenar o ensino de Ciências Naturais com essas idéias de Humanidades sempre é possível. E cada um faz, na medida do que lhe é cabível. Acredito que, a partir do momento em que você levanta a dúvida, ela fica. Se o professor falar sobre isso uma única vez, aquilo vai ser um ponto de reflexão, um ponto fixo para os alunos, porque vai representar uma quebra no pensamento da Física como uma ciência totalmente determinada, exata e, infelizmente, como consequência, sempre vista de maneira excludente. Então, talvez possamos mudar a visão da Física e das Ciências Naturais, falando isso uma vez, ou fazendo uma palestra. Eu, particularmente, apesar de muito ocupado, me ofereceria para ir a alguns núcleos fazer uma palestra, tanto para professores como para alunos, pois é preciso chamar essa questão. Então, a revolução está feita. Essas são as questões gerais.

A outra pergunta pessoal talvez seja informativa para muitas escolas: é sobre o Observatório Nacional. O ON está desenvolvendo um projeto com o Colégio Pedro II. Esse Observatório é também uma unidade de pesquisa do MCT (Ministério da Ciência e Tecnologia), assim como o CBPF (Centro Brasileiro de Pesquisas Físicas). Não sei se esse programa vai ser ampliado para a rede pública em geral, mas sei que o ON tem muito boa vontade em promover programas de extensão. Qualquer pes-

soa que entrar no site do ON – www.on.br – encontrará os telefones de contato para marcar palestras ou visitas. A boa vontade deles é tanta, que fazem isso aos domingos. Então, se alguma escola ou professor não tiver disponibilidade durante a semana, pode organizar visitas ao ON, com palestras, aos domingos. Se houver alguma dificuldade no contato com o ON, podem procurar-me no CBPF, que eu tentarei viabilizar a relação da escola com o ON. Mas seu programa de palestras para as escolas da rede pública já é muito desenvolvido.

Outra pergunta pessoal é se eu trabalho com a mesma boa vontade, tanto em programas voluntários (como o CPVC), como na vida profissional, em minha atividade de pós-graduação. Claro que sim! Nesses dez anos de trabalho no PVNC, desenvolvi o grande conceito de voluntariado. O que é ser voluntário? É fazer quando você pode? Quando você quer? Quando lhe sobra tempo? Acho que, do momento em que você assume um compromisso com parceiros de sua sociedade, você cria uma expectativa e um programa. Esse programa gera a expectativa de uma vida futura e isso aí, mesmo que não haja pagamento, deixa de ser voluntário e passa a ser um compromisso assumido.

A meu ver, os CPVCs – mais do que possamos imaginar – são a fonte de uma grande esperança de mudança, condição inicial para transformar o regime caótico da vida dos sem-chance, dos socialmente marginalizados. Então, esse trabalho deixa de ser voluntário quando você percebe que pelo menos uma alma humana está ligada a você, esperando que possa ajudá-la a fazer essa transição, via conhecimento. Então, eu faço esse trabalho com o mesmo amor e a mesma devoção de minha atividade remunerada no CBPF, porque sou brasileiro, acredito em nossa capacidade brasileira de resolver problemas com grande rapidez.

Fiquei muitos anos na Europa e nos Estados Unidos, e acho que não é mera retórica o “jeitinho” do brasileiro: durante toda a nossa história, sempre demos um “jeitinho” para fazer tudo. A gente não pode viver disso, mas esse “jeitinho” nos ensinou alguma coisa, em quinhentos anos de Brasil. Temos um potencial gigantesco de pessoas inteligentes, capazes, e que às vezes, quando você se depara com um pai de família de minha idade, ou mais novo, vendendo balas no ônibus, para sobreviver, você entende que tem uma missão muito maior no Brasil. Quando você olha para um cidadão desses, que lhe oferece um saquinho de balas, ou três saquinhos, por um real, para poder levar alimento para casa ao final do dia, muitas vezes você percebe que ele é inteligente e criativo, na maneira de vender seu produto. Às vezes, eu penso: “Meu Deus, se esse ‘cara’ fosse um físico, um matemático, um sociólogo de uma universidade brasileira, ele poderia estar bem!” Nessas ocasiões, ao ver esse meu

parceiro brasileiro, tento compensar aquilo que ele não foi, procurando dar àquele que pode ser seu filho a chance que ele não teve, e gostaria de ter tido. Então, quero reafirmar que ensino com muito amor, e já recusei boas propostas de trabalho aos sábados – avaliações, correção de provas de vestibular – nas quais eu poderia ganhar dinheiro, para não faltar com o meu cursinho. Isto porque ali não estou trabalhando apenas com o meu aluno, mas com o filho daquele homem que me vende balas no ônibus, que está pedindo socorro, e a sociedade não está podendo ajudar. Então, posso talvez socorrer o filho dele, ajudando-o a ser o matemático ou o físico que ele não foi.

Há uma pergunta final mais provocativa, que eu não sei responder, pois estou aprendendo a cada ano. A pessoa fala sobre a experiência de se misturar Ciências Exatas com Ciências Humanas e Ciências Sociais, e diz que ela pode ser catastrófica, levando a problemas de exclusão, de seleção natural, ou ao nazismo. Isto é verdade. Eu colocaria a questão da seguinte maneira: infelizmente, as Ciências Exatas são muito “imperialistas” – se você chega falando de Física, ou de coisas muito complicadas, muitas vezes consegue subjugar alguém pela “aparente superioridade” intelectual. A Física é muito perigosa nesse sentido: a gente fala uma linguagem que poucos entendem, usa conceitos muito abstratos, de uma Matemática refinada.

Então, com frequência, a Física tende a ser uma ciência imperialista, dominadora sobre as demais áreas do conhecimento. Alguns cientistas chegam a dizer que a Física é a “rainha do conhecimento universal”. Não concordo com isso. Acho que Educação Física é ciência, tudo o que se faz com metodologia torna-se ciência. Há donas-de-casa que são verdadeiras cientistas, do momento em que organizam, racionalizam, sistematizam seu trabalho e o colocam em xeque cotidianamente. Não sou, portanto, partidário dessa idéia de que a Física é a “rainha das ciências”. Infelizmente, na Academia existem hierarquias científicas, e acho que pode ser muito perigoso a gente misturar as coisas.

Mas dou uma alerta a todos: se, a qualquer momento, em qualquer situação, alguém se deparar com algum conceito científico – sobretudo extraído da Física – que possa ser manipulado para se tornar um conceito de exclusão, mesmo que muitos não saibam, procurem desenvolver um conceito chamado simetria. Este conceito veio das Artes Gregas, é geométrico, entrou na Álgebra, na Análise Matemática e na Física.

O conceito de simetria pressupõe harmonia de diferenças, e o uso harmonioso de uma autoridade. Então, se nos valermos sempre da simetria, vamos usar conceitos de Física em Ciências Humanas, sem correremos o risco de enveredar para caminhos de exclusão, como foi o caso do nazismo. Então, eu diria que a palavra-chave para evitar qualquer processo de

domínio e de exclusão, através dos conceitos aparentemente exatos da Física, é o conceito de simetria, pois ele absorve as diferenças.

As pessoas não são iguais, e a sociedade é composta por pessoas diferentes, de classes diferentes. A beleza do conceito de simetria é que ele harmoniza e trabalha as diferenças, conseguindo impor um regime externo para administrar essas diferenças, sem imposição de autoridade. Então, a palavra mágica para tudo isso é simetria. Mas essa questão que me foi colocada faz-me pensar muito e tenho medo de, às vezes, ficar trabalhando idéias das Ciências Exatas de maneira imperialista. Atualmente, todas as ciências são importantes. Como o Thales falou, a interdisciplinaridade e a multidisciplinaridade são extremamente importantes na formação. Então, a Física é mais uma ciência que, por acaso, começou a ser desenvolvida como método científico há praticamente quatrocentos anos. Ela é mais velha, o que não significa que seja mais sábia.

ALEXANDRE – Encerrando essa primeira mesa de domingo, vamos agora às considerações finais dos palestrantes. Passo a palavra à professora Isabel.

ISABEL – Vou fazer algumas considerações sobre a questão da formação dos professores, que é minha grande área de trabalho. Acho que ensino e formação são aspectos da cultura de um país e, talvez por isso, tão difíceis de se modificar ou mexer. Estou trazendo isso a partir de um livro que li recentemente, chamado *Abismos do Ensino*, no qual são colocadas questões muito interessantes sobre essa dimensão cultural de como a gente vê a formação. Este livro compara o ensino de Matemática em três países diferentes e, entre as conclusões apontadas, na questão de formação, os autores colocam o seguinte: em geral, o pessoal americano – e a gente também tem essa tendência – termina uma faculdade como se estivesse pronto. Então, a formação terminou ali. A pessoa terminou o Normal ou o curso de Matemática, ou outra formação e está pronto para dar aula. Acho que isto é uma questão de nossa cultura. Temos muita dificuldade em expor o nosso não-saber. Talvez por isso seja tão difícil a gente trocar experiências. Quantos de nossos alunos morrem de medo, têm extrema dificuldade de reconhecer que não sabem? Acho que esta é uma questão que precisa ser mexida, quando trabalhamos com formação. Esses autores apresentam também um achado interessante, na cultura japonesa: é a disposição do povo para aprender. Lá, o término da faculdade é apenas uma etapa da vida, mas a formação se processa nos espaços da escola. Então, os professores organizam centros e espaços onde trocam seus planejamentos, estudos, discutem as dificuldades sobre a maneira de ensinar determinado assunto, porque isso não foi aprendido na fa-

culdade. Este é apenas um aspecto da formação. Acho que esta questão precisa ser pensada, na Educação em si, principalmente em experiências como esta dos CPVCs, já com dez ou quinze anos, mas que precisam ser trocadas no dia-a-dia, também com o próprio aluno. A gente precisa entender o que esse aluno já sabe ou de onde ele está partindo, como também compreender o que a gente já sabe, ou não sabe, e vai trocar com o outro, vai estudar ou discutir – acho que essa é uma questão importante. É preciso criar espaços, *locus* de formação, de trocas de experiências, de contatos, escrever como as pessoas *estão acontecendo*. Aqui foi assim: nós aprendemos com Helayël, sobre sua experiência com a Física e foi bastante interessante.

Queria dar algumas sugestões: Helayël falou sobre o Museu de Astronomia. Acho que o Museu da Vida, da Fiocruz, também é um espaço interessante e rico para a questão da formação de professores e alunos. Os trabalhos que eles têm durante a semana e nos fins de semana, quando o museu também está aberto, podem ser procurados. O trabalho da biblioteca é também interessante.

Minha sugestão é a gente entrar em um processo de discussão, de troca, e tentar desmontar um pouco esse aspecto cultural de nossa formação como brasileiros, e das heranças que temos, e pensar nesse sentido.

Adorei a participação, e não sei se consegui trazer alguma coisa para vocês, no sentido de aprendizagem. Mas, certamente, a possibilidade de ter vindo aqui me fez aprender muito, porque me proporcionou discutir com Nilton e Murilo, meus alunos no Curso de Especialização, que estão fazendo monografias. Murilo trouxe uma contribuição muito importante para mim: resgatar a história da experiência dele nos pré-vestibulares. Nessa discussão, acho que aprendi bastante. Agradeço esta possibilidade.

THALES – Acho que, como foi colocado por Isabel e Helayël, estamos fazendo uma troca, que parte do pressuposto de que somos todos voluntários, nesse processo. A solidariedade é que vai mover toda essa caminhada. Para vocês terem uma idéia, hoje me veio à lembrança um texto que li há muito tempo: um cidadão entrou em uma mercearia onde havia várias gavetas etiquetadas. Nessas etiquetas, estavam escritas palavras como: paz, harmonia, solidariedade, felicidade, amor. O cidadão então falou: “Quero comprar um pouco de cada coisa que está aí.” O vendedor abriu cada gaveta tirou algo, e colocou tudo num embrulho. Quando entregou ao cidadão todos os produtos que ele queria adquirir, cabia tudo na palma da mão. Então, o comprador falou: “Vim aqui comprar paz, felicidade, harmonia, e você me dá um pacote deste tamanho?” Respondeu o vendedor: “Sim, porque aqui vendemos as sementes. Quem tem que plantar e cultivar é você.” Ou seja, cada um de nós. Então

me lembrei que nós estamos lançando uma semente que tende a dar frutos no processo de resgate de cidadania de um povo que merece ser feliz. Nós todos somos parceiros nesse projeto. Que esta semente lançada aqui hoje possa dar muitos frutos, e que possamos resgatar a escola pública de qualidade, manter a escola privada e ter um governo decente neste país, para que conquistemos nossa cidadania. Agradeço a oportunidade de estar aqui com vocês. Um abraço.

HELAYËL – Quero agradecer mais uma vez a toda a equipe organizadora do evento a chance de nos colocar juntos para trocar idéias. Como a Isabel falou, acho que iniciativas como estas deveriam ser mais sistematizadas, e poderíamos pensar, posteriormente, em uma forma de nos encontrarmos com regularidade, não em um megaevento, mas em um *workshop* anual para troca de experiências e construção de outros encaminhamentos, a partir de nosso movimento. Bonita a história que o Thales nos contou! Isabel colocou que não sabe direito o que aprendeu aqui, mas acho que ela sabe, todos nós sabemos, vocês também sabem porque estamos aqui – é por amor. Estamos aqui não só porque gostamos do Brasil, mas sobretudo porque amamos as pessoas que habitam este país, que somos nós, brasileiros. A Educação é sempre um ato de amor. Ela é uma moeda gigantesca – é até ruim quantificá-la através de um salário, mas a gente tem que sobreviver. Mas acho que a moeda detonadora de nosso movimento, e deste evento, é a vontade de construir alguma coisa com nossas próprias mãos.

E é como Thales falou: esta é realmente uma semente. Não estamos comprando um produto feito, um *kit* de Ensino, de Educação de Adultos, ou de Educação em Periferia Urbana, mas estamos tentando construir uma experiência. Quantos milhares de pessoas já estão em universidade hoje em dia, e já são agentes participativos no ensino em nossos PVNCs?

Então, quero agradecer a grande chance que este evento – organizado por Carmelo e sua equipe – nos deu de trazer nossas experiências e dizer: “Vamos continuar sempre a usar o amor a nosso país e a nossos irmãos, sobretudo a estes, como moeda detonadora dessa nossa experiência de compartilhar.” Hoje, eu não aprendi, hoje eu não ensinei. Hoje mais uma vez, eu compartilhei. Muito obrigado.

ALEXANDRE – Encerrando esta conferência, agradeço à professora Isabel Ortigão, ao professor Thales Couto Filho e ao professor José Helayël-Neto pela presença, assim como à PUC-Rio, ao professor Carmelo e equipe, e a todos os participantes. Muito obrigado.

3.8. Conclusão

Hélcio Alvim Filho

Texto, tecido, tessitura. Todos ligados pelo fio comum da costura, de palavras, linhas ou barbantes. Assim também se constrói o saber, pela interconexão de fatos, memórias, sentimentos e, sobretudo, de sentido, a visão do quadro final, da obra acabada. Nossa obra por excelência, porém, nunca está acabada. É a própria tapeçaria do humano em nós.

Nos textos deste Capítulo, vimos como saberes de diferentes áreas podem contribuir para um único objetivo, a construção de um ser humano mais pleno, íntegro, apto a conduzir sua própria vida. Vimos também o quanto é importante que tais saberes não sejam tratados de forma estanque, mas sim interpenetrados uns pelos outros, formando, na medida do possível, uma obra multiforme, mas coerente.

Quando a Professora Eliana Yunes fala da formação do leitor/escritor, está falando em um sentido amplo. Ler e escrever são apropriações do mundo, incorporações existenciais da realidade. Se conseguirmos, em nossos CPVCs, estimular o surgimento deste leitor/escritor, estaremos, então, cooperando para a construção de uma nova sociedade.

Seguem a mesma linha as afirmações dos artigos seguintes, referindo-se à Matemática, à Física e às Ciências Sociais. Apreender tais saberes só faz sentido, em nosso contexto, se eles forem vistos como instrumentos de um contexto maior, que em muito os ultrapassa, que é o contexto da transformação social.

Os exemplos citados nos três textos subseqüentes são claros nesse sentido. Apontam para a importância das experiências de leitura, interpretação e escrita, muito além do simples espaço da gramática ou da sintaxe. As narrativas relacionam estas experiências com a conquista da auto-estima, da segurança pessoal, da autonomia.

É muito importante destacar, contudo, que não se trata de uma tessitura individual e, muito menos, individualista. O processo é coletivo, e o resultado remete ao coletivo. De nada adiantaria todo o esforço de nossos CPVCs, se o produto final fosse o resgate individual de uma trajetória de vida – ainda que isto seja um valor – sem que houvesse um retorno do que a pessoa conquistou para o seu grupo.

Texto, tecido, tessitura. Na religião hinduísta (e o budismo herdou o conceito) o ideal ético para a sociedade é chamado de “Dharma”. Assim, o mundo caminha para o “Dharma” sempre que se torna melhor, mais ético. O mais interessante, porém, é saber que a mesma palavra, em sânscrito, é usada também para nomear o tear e o tecido, o instrumento de produção e o que é produzido. Tudo isto é “Dharma”. Assim, a situação ética ideal é associada a um imenso tapete, em que cada um e cada uma

exerce seu papel, está em seu lugar, respeitado ou respeitada em suas diferenças, formando um todo harmonioso.

É possível fazer uma leitura conformista de tal definição. Contudo, pode-se aproveitar o que ela tem de melhor: a noção de construção coletiva, social, de coletividade, de belo. Resgatar este senso comunitário e estético continua sendo um desafio para nós. Desafiar nossos alunos e alunas a ultrapassar a barreira das soluções individuais e acompanhá-los no caminho da solidariedade: esta é a nossa missão.

Nossa história está em nossas mãos. Podemos tecê-la como quisermos. Podemos nos acomodar e deixar que a vida nos leve. Podemos ter até nossa vida por um fio, como Jasão no Labirinto de Creta. Mas tudo o que fizermos, faremos a nós mesmos e às pessoas que nos cercam. Esta é a grande lição que encerra este comentário e que, espero eu, nos inspire a seguir tecendo, costurando nossas vidas às vidas de muitos outros.

Capítulo 4

Os espaços de construção da cidadania nos CPVCs

4.1. Apresentação

O presente capítulo enfoca a questão pedagógica nos CPVCs, a partir da discussão social, ressaltando a construção da cidadania como um aspecto fundante desse movimento e colocando-o na pauta da reflexão formativa dos CPVs.

Essa discussão reúne três especialistas que abordam a questão sob pontos de vista singulares, porém complementares: Renato Emerson dos Santos (PVNC); Renato Ferreira dos Santos (EDUCAFRO) e Jailson de Souza e Silva (CEASM). Trata-se de representantes qualificados das três redes de CPVCs mais significativas do Estado do Rio de Janeiro, com longa militância no campo dos CPVCs, o que lhes confere um olhar bastante aguçado para a questão da construção da cidadania no interior desse movimento.

Renato Ferreira faz um retrospecto histórico e sucinto das ações afirmativas e reconhece o Estado como promotor do bem-estar social. Ele coloca o exemplo dos Estados Unidos da América, no sentido da construção de políticas de discriminação positiva. O autor também faz um relato sobre a maneira como, no Brasil, essa discussão tem ganho maior força nos últimos anos, sobretudo em decorrência das iniciativas geradas pelo movimento negro organizado. Concluindo seu texto, Renato Ferreira faz um histórico do movimento dos pré-vestibulares comunitários e enfatiza a necessidade de se aprofundar a análise de questões raciais.

Jailson Silva promove, em seu texto, a discussão da cidadania num sentido amplo, incorporando elementos sociais, econômicos e culturais, entre outros. Segundo o autor, essa visão de cidadania “tem como premissa uma ampliação do tempo e espaço do ator social”, o que faz com que se pense o termo num contexto mais abrangente. O autor faz ainda um histórico do CEASM, no qual enfatiza a opção estratégica de trabalho desse grupo, para estimular o sentimento de identidade e pertencimento dos moradores em relação a seu local de origem – o Complexo da Maré.

Fechando o capítulo, Renato Emerson faz uma análise do movimento dos pré-vestibulares comunitários, com um forte apelo sociológico. O autor, partindo do ponto de vista histórico, coloca o movimento como um espaço de tensão e de construção de novas práticas educativas, procurando, ainda, fazer uma aproximação entre o movimento dos “prés” e a educação popular.

4.2. A dimensão política das redes sociopedagógicas: uma descrição da experiência do Centro de Estudos e Ações Solidárias da Maré (CEASM)¹

Jailson de Souza e Silva²

Este artigo busca refletir sobre as concepções políticas e pedagógicas que sustentaram a criação do Curso Pré-vestibular Comunitário e outras ações educativas da ONG Centro de Estudos e Ações Solidárias da Maré-CEASM. Localizada na favela da Maré, a maior da cidade do Rio de Janeiro, essa instituição tem suas atividades centradas nos campos educacional e cultural e, em menor escala, no campo da comunicação.

A Maré fica na Zona da Leopoldina, entre a Avenida Brasil e a Linha Vermelha, e é atravessada pela Linha Amarela. Com 132.000 moradores, distribuídos em 16 comunidades, a região se caracteriza pela diversidade da paisagem, por uma grande intervenção do Estado nas comunidades locais e por notáveis contrastes na formação histórica e nos perfis sociais de seus moradores.

Embora haja exceções, o ambiente é caracterizado pela proletarianização das construções, sendo que a maioria da população, oriunda do Nordeste e/ou negra, tem baixa escolaridade, reduzida renda familiar e trabalha em ofícios que exigem pouca qualificação profissional. Outra característica é a *guerra* cotidiana, travada pelos grupos criminosos locais. A Maré é mais plural, no entanto, do que esse tipo de identificação deixa aflorar.

Nesse espaço nasceu o CEASM, criado por um grupo de moradores que cresceu e/ou morou em comunidades da Maré. Vale ressaltar que todos os seus fundadores conseguiram chegar à universidade e, em sua maioria, têm uma longa história de envolvimento em movimentos coletivos. Conscientes de sua condição de exceção, eles criaram a entidade com o objetivo – entre outros – de quebrar a histórica tradição de desenraizamento e ruptura em relação à comunidade de origem, tão comum entre os jovens de origem popular que atingem o nível superior.

As práticas do CEASM se caracterizam por um entrelaçamento das dimensões políticas e pedagógicas. Isso porque o eixo estratégico de suas ações, desde a fundação, tem sido a idéia de que a mudança da realidade local, e da cidade, implica a produção de iniciativas articuladas e abrangentes, que envolvam os moradores e estimulem o sentimento de identidade e *pertencimento* à Maré. Assim, optou-se pela construção de uma rede social que oferecesse a esses moradores possibilidades de

¹ O presente artigo tem como base a palestra realizada em 24/10/2004, na 1ª Jornada Pedagógica com os 140 Cursos Pré-Vestibulares Comunitários Parceiros da PUC-Rio.

² Professor na UFF/RJ; Coordenador geral do Observatório de Favelas do Rio de Janeiro; membro do Conselho Institucional do CEASM.

valorizar os aspectos positivos de seu espaço, rompendo com o estigma de *espaço favelado*.

Além disso, trabalhou-se para que os moradores tivessem acesso a produtos educacionais e culturais antes inacessíveis à maioria, e experimentassem novas formas de convivência cotidiana. Essa estrutura, física e simbólica, foi denominada *Rede Sociopedagógica*, tendo em vista sua intencionalidade educativa, a dimensão política, *lato sensu*, das ações desenvolvidas e por ser ela desenvolvida em diversos campos, ultrapassando o espaço pedagógico formal.

O fundamento de tal proposta político-metodológica é a idéia de cidadania, em uma perspectiva ampla. Atualmente, essa idéia abrange um conceito definidor das finalidades da educação, que é ponto de partida e também de chegada, em diferentes discursos sobre o processo pedagógico, seja na instituição escolar ou em outros espaços sociais. A divergência entre os grupos sociopolíticos é quanto aos limites dessa cidadania: para os setores liberais, ela deve ficar restrita ao âmbito jurídico-formal que, no máximo, reconhece que todos são iguais perante a lei. Já os setores *progressistas* ampliam-na, incorporando-lhe elementos sociais, econômicos, culturais e raciais, entre outros.

Nessa última proposição, a cidadania tem como premissa uma progressiva ampliação do tempo e do espaço do ator social. Dessa forma, fatos ocorridos em outras partes do mundo passam a compor seu dia-a-dia, assim como elementos do passado – individual e coletivo. Tudo isso leva à vontade de constituir um projeto – tanto global como pessoal – de futuro.

O ponto de partida para a formulação das ações políticas e pedagógicas do CEASM foi a compreensão de que, na cidade do Rio de Janeiro e em outras metrópoles brasileiras, a maioria da população vem estreitando, progressivamente, seus tempos e espaços existenciais. Esse movimento se manifesta em dois tipos de práticas sociais: a *presentificação* e a *particularização*.

A *presentificação* é definida como uma prática social dominada pela cotidianidade, que se manifesta como um *eterno agora*. O estreitamento das referências temporais inibe a probabilidade de se trabalhar a utopia, pessoal ou coletiva, como elemento possível da realidade. Evidentemente, a *presentificação* não se manifesta apenas nos setores populares. Nestes, entretanto, as estratégias de vivências centradas no imediato assumem um caráter mais dramático, pois a prática dificulta, por exemplo, um investimento a longo prazo em escolarização e, no caso das redes sociais marginais, facilita o envolvimento em ações criminosas. Dessa forma, alimenta-se a dinâmica reprodutora das condições de desigualdade social e a barbárie social que acomete os grandes centros urbanos brasileiros.

O estreitamento das referências temporais se associa à *particularização* espacial. A vivência em um território restrito, sem parâmetros mais abrangentes de inserção na cidade, contribui para que o *lugar* seja ponto de partida, e também de chegada, da própria existência. Assim, na maioria das vezes os moradores da favela não se reconhecem como integrantes da cidade, em sua dimensão política. Nesse processo, muitos deles tendem a basear sua vida em regras particulares de convivência, que dificultam a construção de uma dimensão plena de cidadania.

A restrição da vida cotidiana ao particular e ao imediato leva à limitação das possibilidades para a *humanização* em sua perspectiva plena e universal, sentido maior da existência. A democracia se fragiliza, e torna-se cada vez mais raro o contato com a diferença, com o *outro*. Há, então, uma progressiva perda do sentido de vida coletiva, cuja conseqüência é o aumento da intolerância, da sensação de insegurança e da dificuldade em incorporar uma ética de responsabilidade, no tocante ao espaço público.

Essas posturas se tornam o alimento de múltiplas formas de violência na cidade: violência educacional, cultural, sexual, econômica, física, etc. São violências produzidas/produtoras do *esgarçamento* do tecido social, fenômeno que torna cada vez mais precária a qualidade de vida da população.

No plano estrutural, o fator gerador do processo de *presentificação* e *particularização* da existência é a desigualdade social e econômica. Já no plano imaginário, é relevante a influência da máquina publicitária. Dotado de recursos técnicos, humanos, simbólicos e ideológicos similares aos mais avançados do mundo globalizado, o mercado de propaganda brasileiro teve um papel fundamental na crescente popularização do desejo de consumir produtos específicos. E em lugar nenhum tal processo se materializa com maior concretude do que nas metrópoles.

A universalização do desejo de consumir produtos *de marca* ocorre em uma realidade social na qual a possibilidade de acesso a esses produtos é restrita a alguns grupos socioeconômicos; e ocorre em um momento histórico, quando se romperam os tradicionais vínculos de amortecimento dos conflitos sociais, típicos do mundo rural brasileiro – o *compadrio* e o *agregamento*, por exemplo. Nesse processo, a percepção da desigualdade e sua decorrente frustração são mais intensas que nunca. A maioria dos jovens de origem popular não quer seguir os caminhos profissionais de seus pais e não encontra, na estrutura econômica existente, formas de ampliar suas possibilidades econômicas para satisfazer sua necessidade de consumo. Tal situação aumenta as tensões sociais urbanas.

O consumismo exagerado tem também um papel na percepção de uma realidade social instituída em uma batalha cotidiana entre as forças

sociais, na qual está em jogo um poder simbólico, no caso a capacidade de se definir socialmente os valores de produtos e de ações. Como exemplo, veja-se a repercussão, na imprensa, dos preços dos carros importados dos jogadores Ronaldinho e Romário. O que se valoriza, neste caso, é mais o *status* do que o carro em si.

Nesse campo de disputa simbólica, os grandes meios de comunicação e as instituições sociais, como família e escola, em geral atuam como instrumentos fundamentais para a difusão/reprodução do consumo como referência de vida e base da hierarquização social: quanto mais se tem, maior o valor social e da própria vida.

A hierarquização nas relações entre os indivíduos se caracteriza, de forma consciente ou não, pela percepção de que o exercício da cidadania não é inerente ao nascimento do indivíduo em Território Brasileiro, conforme define a Constituição Brasileira. O reconhecimento da cidadania é relativizado, segundo a cor da pele, o nível de escolaridade, a faixa salarial e/ou o espaço de moradia dos residentes na cidade. O juízo se expressa, de forma particular, por uma tolerância maior ou menor em relação às manifestações de violência, de acordo com o alvo da agressão e não com o ato em si. Basta lembrar como diferem as posturas da mídia e dos órgãos de segurança, quando a vítima de um episódio de violência é um morador da periferia ou de bairros de classes média/alta.

A hierarquização da vida social, a *presentificação* e a *particularização* da existência são práticas sociais que contribuem para a (re)produção da desigualdade social e para o estreitamento do campo de possibilidades sociais dos moradores de espaços populares, em particular dos jovens.

A construção de um círculo virtuoso, que supere esse processo perverso, passa por uma associação entre política pública distributiva de renda e ações voltadas para a ampliação da temporalidade e espacialidade sociais. Estas devem ser vistas como elementos *necessários* – no sentido mais profundo do termo – ao combate das razões econômicas, culturais, políticas e sociais das desigualdades que caracterizam a sociedade brasileira. No caso dos setores populares, os meios para a ampliação das referências sociotemporais e socioespaciais são o acesso a novos produtos culturais e educacionais – associados à geração de renda e emprego – assim como sua elaboração.

Esse objetivo, expresso conceitual e materialmente nas redes socio-pedagógicas, esteve presente na origem das práticas desenvolvidas pelo CEASM, em particular no pré-vestibular comunitário. O público-alvo constituiu-se de crianças, adolescentes e jovens, tendo em vista sua vulnerabilidade social. Os passos iniciais tiveram como referência o acesso a novas *linguagens*, no cotidiano dessas pessoas. Essas linguagens, instru-

mentos fundamentais para a ampliação do tempo e espaço sociais, eram: teorias e práticas científico-acadêmicas, língua estrangeira, informática, dança, teatro, música, artes plásticas, capoeira e outras. Todas, em sua pluralidade, são formas de comunicação que permitem novas maneiras de apreensão do corpo, do lugar e do mundo. Elas também possibilitam, aos atores locais, a construção de novas formas de relacionamento e de horizontes para suas vidas.

Nessa perspectiva, os eixos centrais da ação do CEASM foram assim definidos:

- A entidade funcionaria como espaço mediador entre os campos sociais da Maré e os externos, e atuaria em rede. Assim, poderia contribuir para uma ampliação progressiva do espaço e do tempo dos moradores. Seria possível, também, articular os projetos coletivos e individuais de longo prazo e as atitudes centradas no tempo presente.
- A entidade atuaria no sentido de compreender cada criança, adolescente e jovem integrante dos projetos como um ser singular – que pensa, interpreta e age de acordo com o que vivenciou ao longo de seu processo de socialização e das estratégias que constrói e/ou nas quais acredita. É este o ponto de partida para cooperar na inserção dos moradores em iniciativas locais e na construção de novas possibilidades de vida.
- No campo de ação dos projetos, caberia ampliar a influência da rede sociopedagógica sobre as práticas das famílias e as desenvolvidas por adolescentes e jovens, sem ignorá-las e/ou estigmatizá-las. Nessa proposição, a família é vista como parte integrante do processo pedagógico e elemento fundamental para garantir o bem-estar de crianças, adolescentes e jovens. Assim, as estratégias para aumentar o período diário de permanência dos alunos nas escolas, por exemplo, não podem ser viabilizadas apenas pela unidade escolar, cabendo a esta criar iniciativas em parceria com famílias e instituições comunitárias locais.

Fundado em agosto de 1997, o CEASM iniciou as atividades em fevereiro de 1998, com o Curso Pré-vestibular da Maré. Este projeto favorecia uma aproximação entre os moradores com nível superior e os jovens com alguma chance de ingressar na universidade. Dessa forma, abria-se a possibilidade de criação de uma rede de jovens que, em curto espaço de tempo, fossem capazes de atuar na multiplicação das atividades e interferir, de forma efetiva, em seu cotidiano familiar e na vizinhança.

Inicialmente, decidiu-se que os corpos docente e discente do CPV-Maré seriam formados apenas por moradores das comunidades locais. Cabe reconhecer aqui o apoio fundamental da coordenação do pré-vestibular da Associação de Funcionários da UFRJ – hoje SINTUFRJ, no processo de estruturação da grade curricular e do material pedagógico, e na troca de vivências entre professores das duas instituições.

Na perspectiva de resultados mais sólidos e de um funcionamento regular, o curso funcionou, desde seu primeiro ano, com aulas de segunda a sábado, além de *aulões* em alguns domingos. Os professores recebiam uma ajuda de custo de R\$10,00 por hora/aula de 40 minutos, valor que se mantém até hoje. Posteriormente, todos os professores tornaram-se cooperativados. Dessa forma, a entidade fazia uma distinção entre engajamento e remuneração, considerando que o compromisso político do profissional com o curso era definido por sua comunhão com os objetivos centrais do trabalho e dedicação ao coletivo, e não pelo fato de ser voluntário.

Para garantir a estrutura do curso, o CEASM buscou financiamento junto a várias fontes: poder público, empresas privadas (tanto locais como externas à Maré), fundações e agências de cooperação. Estabelecia-se a condição de que o apoio financeiro não violasse a autonomia do projeto do CPV e seu caráter político, que não se restringia à conquista, por parte dos jovens da comunidade, de um lugar em instituições de Ensino Superior de qualidade.

Além disso, na tentativa de asseverar uma maior responsabilidade do aluno para com a instituição e reconhecer seu caráter comunitário, estabeleceu-se o pagamento de uma contribuição mensal em torno de R\$30,00 – valor até hoje mantido. Tais recursos são utilizados na produção de material didático e em outros serviços indispensáveis ao funcionamento do projeto. Cabe ressaltar que o aluno de um pré-vestibular comunitário, com todas as suas dificuldades, pode ser considerado um membro mais afortunado da comunidade, tendo em vista o pequeno número de jovens de origem popular que conseguem concluir o Ensino Médio. Caso o aluno não tivesse condições efetivas de contribuir, ficava isento da contribuição, postura até hoje mantida.

A alta taxa de aprovação do projeto em seu primeiro ano – de um grupo 90 vestibulandos, 42 foram aprovados para universidades públicas e PUC-Rio – mostrou suas possibilidades e relevância social.

O sucesso do primeiro ano provocou o aumento da demanda e a oferta de novas turmas. Assim, a equipe de profissionais do CPV-Maré foi sendo ampliada, com a inclusão de professores que não residiam em espaços populares. Criou-se, então, um grupo heterogêneo, com visões diferenciadas do projeto, mas mantendo o mesmo nível de dedicação.

Em seis anos de existência, o curso pré-vestibular tornou-se uma referência de qualidade, no Rio de Janeiro, conseguindo mais de 400 aprovações em dezenas de cursos, alguns de grande demanda.

Paralelamente à experiência do CPV-Maré, iniciou-se uma série de atividades, entre as quais podemos citar: preparatório para o Ensino Médio;

biblioteca comunitária; laboratório de informática; curso de línguas; oficinas de memória; oficinas culturais e de comunicação; projetos pedagógicos em parceria com as escolas locais; um *observatório* local, dedicado à produção de pesquisas e informações. Todas essas ações tinham como referência o envolvimento de adolescentes e jovens locais, em variados níveis, de acordo com sua formação escolar e características pessoais.

Cabe salientar que essas iniciativas não têm um fim em si mesmas, mas são vistas como um meio para estimular a inserção dos participantes em campos sociais variados, tanto na Maré como no restante da cidade. Tais inserções, que têm como referência física os três espaços hoje ocupados pelo CEASM, estimulam a identificação dos moradores com seus pares e com o território local. O tipo de inserção almejada permite o enfrentamento de estigmas e de obstáculos estruturais e simbólicos, presentes na vida de moradores de espaços favelados do Rio de Janeiro.

As ações empreendidas demonstram que o CEASM tornou-se o núcleo de uma nova rede social inscrita na Maré. Nela, mais de 4.000 crianças, adolescentes e jovens da Maré estão construindo novas referências e têm a oportunidade de superar os limites sociotemporais e socioespaciais que caracterizam suas vidas. Eles formam a base inicial para a construção de novas políticas públicas que levem em conta, de forma efetiva, as demandas e a capacidade dos grupos sociais populares para superar muitos dos desafios cotidianos.

A rede sociopedagógica pode ser vista como uma tecnologia social³. O envolvimento dos jovens, no CPV; de crianças e adolescentes, no Programa Criança e nas oficinas culturais; e a participação dos pais em diversas atividades coordenadas pela instituição são exemplos dessa rede. Torna-se evidente que as ações desenvolvidas pelo CEASM têm mudado, profundamente, o cotidiano de milhares de crianças, adolescentes e jovens da Maré e de muitos de seus familiares. É este o sentido da Rede, e assim ela tem funcionado.

A longo prazo, a meta do CEASM seria atingir todos os moradores, utilizando novas linguagens – em particular a dos meios de comunicação – de forma que eles se sintam comprometidos com um processo coletivo e mais identificados com a Maré. A médio prazo, o objetivo seria garantir uma participação mais efetiva dos integrantes dos projetos, seus familiares e amigos, na rede social proposta. Por fim, a curto prazo, o resultado esperado seria a inserção dos integrantes dos projetos em ações cotidianas da entidade, que influenciem progressivamente a percepção dessas pessoas sobre a realidade social.

³ Foi, inclusive, uma das tecnologias sociais premiadas pela Fundação Banco do Brasil, em 2002.

Como instrumento conceitual, a rede sociopedagógica pode ser assumida e encaminhada por qualquer instituição que busque atuar em espaços populares, como escolas públicas, organizações comunitárias ou mesmo ONGs. Esse trabalho exige um diagnóstico da realidade local e o mapeamento das instituições que atuam no território da entidade, buscando-se possíveis parceiros para o encaminhamento de iniciativas comuns.

À guisa de conclusão, cabe considerar a relevância de uma experiência como a do CPV-Maré para repensar práticas pedagógicas da instituição escolar, no espaço popular. Com efeito, a escola pública tem a vocação e a plena condição de funcionar como uma *rede socioeducativa*, tendo em vista sua importância para os alunos provenientes das camadas populares. Nela se entrelaçam dimensões sociais e pedagógicas e ela é, por excelência, o espaço de acesso desses alunos aos discursos intelectual e racional-científico e a novos grupos sociais.

Todavia, a escola pública só pode cumprir plenamente seu papel, se for além de si mesma. A ênfase no ensino de conteúdos, em geral descontextualizados e sem significado para o aluno, desconsidera as relações desses alunos no espaço extra-escolar. Com isso, sua percepção de si mesmo como ser social, em toda a sua corporeidade e complexidade – consciência, desejos, estratégias, fragilidades e certezas – é secundarizada, assim como a riqueza de práticas comunitárias.

A dissonância entre as práticas exercitadas na escola e aquelas que dominam a maior parte do espaço comunitário dificulta o processo de *pertenecimento* dos alunos em relação à unidade escolar, e seu compromisso com a melhoria e a preservação do ambiente escolar. Uma escola fechada em seus muros, que desenvolve uma prática educativa nos mesmos termos daquela dos monges de trezentos anos atrás, terminará por temer a juventude e a violência. Nesse processo, que já vem ocorrendo em diversos espaços educacionais da cidade, as instituições escolares são representadas, ironicamente, apenas como vítimas, e não como parte do problema.

A experiência do CPV-Maré e de outras práticas pedagógicas do CEASM demonstra que as atividades a ser encaminhadas por uma instituição educacional e cultural não podem ser dominadas apenas por uma dimensão técnica. Assim, a realização de um Projeto de Ensino como o CPV deve – além de ter como objetivo imediato o ingresso na universidade – servir como instrumento de envolvimento dos alunos em reflexões e ações que permitam a melhoria de sua comunidade, que ampliem o compromisso com a mudança da realidade global.

Dessa forma, a entidade oferecerá a crianças, adolescentes e jovens alternativas às redes e práticas que reduzem a vida ao consumismo desenfreado, à competição, à violência, enfim, ao presente e ao particular. Trata-se de Redes que vêem o indivíduo como pontos de partida e de

chegada e favorecem a construção de um novo mundo, mais justo e fraterno. O desafio está posto, e ele é de todos nós.

APÊNDICE

Respostas às perguntas da Assembléia

Chegaram umas vinte perguntas aqui. Algumas delas dizem respeito a inclusão e exclusão. É preciso reconhecer o seguinte: eu não nego a questão da exclusão, mas não concordo em generalizar o que é particular, ou seja, o fato de estarmos excluídos da universidade não quer dizer que sejamos excluídos da sociedade, que sejamos “menores”. Falo isto porque nós, de origem popular, somos sempre convidados a negar quem somos. O garoto que mora na favela tem reforçada a vergonha de *morar na favela*. O Exército usa como critério de ingresso em suas Forças o fato de o garoto morar, ou não, em espaço popular, caso em que seria mais fácil o envolvimento no tráfico de drogas. Então, esse tipo de estereótipo sobre o morador da favela é potencialmente criminoso, e é reforçado pelos discursos da carência, da exclusão e de nos verem como subalternos. Qual o grande problema das pessoas de origem popular, nosso grande limite? É a auto-estima muito baixa! Temos muita vergonha de nós mesmos: de nossa cor, origem, de sermos nordestinos pobres, de origem popular. É preciso, então, romper com essa lógica e mostrar esse cenário profundamente desigual, que transforma diferenças em desigualdades.

A Maré tem cento e trinta e dois mil moradores, que criaram um espaço onde convivem vinte e três mil pessoas por km², em relações de solidariedade, conflitos e contradições, em uma vida muito intensa! Não reconhecer a positividade, a criatividade, a riqueza disso é uma injustiça. Definir esse espaço apenas pela carência, ou as favelas pelo que elas “não têm” é um absurdo! É fundamental trabalhar a questão de que somos sujeitos, sim, e reforçar que estamos trabalhando contra esse estado de coisas, contra a lógica empresarial, a lógica do mercado, para nos afirmarmos como seres humanos dignos. Por isso, temos que evitar os estigmas, e a linguagem ajuda a estigmatizar. Como cidadão, tenho o direito de fazer o vestibular – porém, não posso pagar a taxa de inscrição porque não tenho condições socioeconômicas. Então, essa taxa tem que ser eliminada. Não temos que pagá-la. Muitas vezes, o uso do termo *carente* ajuda a nos colocar em posição de subalternidade, a reforçar o pedido, mas nos fragiliza. Temos que resolver essa contradição.

A definição de cidadão é complicada, e a esquerda só começou a utilizar esse termo a partir da década de 1980. O PSTU, e outros partidos mais à esquerda, não o usam até hoje. Marx, por exemplo, usava a ex-

pressão “ser omnilateral”. Che usava “mulher nova” e “homem novo”. O problema fundamental é que, diante da lógica do consumidor, do fato de as pessoas serem definidas por uma hierarquia de bens, temos que ter um conceito também universal. Nesse momento, o cidadão pleno nos permite colocar essa condição. É obvio que há limitações nesse conceito originariamente burguês, abstrato, que nos torna “como se fôssemos iguais”. No entanto, na prática não somos iguais, e sim, efetivamente diferentes, mas somos tratados igualmente.

O conceito de cidadania nos ajuda a ir para um embate com essas hierarquias pouco claras, quando se diz que só pode existir *um* cidadão e *uma* cidade. Então, o mesmo tratamento dado a zonas nobres da cidade tem que ser dado à periferia, aos bairros populares. Isto é um argumento, uma estratégia de enfrentamento, de confronto, o que não significa que a gente não reconheça essa diversidade. O racismo é algo absurdo em nossa sociedade.

Em Nova Holanda, uma das comunidades mais pobres da Maré, 90% da população é negra. Então, a questão do racismo e a forma como ele se expressa materialmente vai aparecer, inclusive, em espaços populares. Negar isto é um absurdo. As ações afirmativas são fundamentais para se reconhecer como a diferença étnica foi transformada em desigualdade, e enfrentar tal desigualdade. Isso passa, obviamente, pela política de cotas.

Quando ressalto a questão da cota social como princípio primeiro – e aí tem que estar a cota étnica também – é porque isso nos ajuda a uma unificação enquanto movimentos pré-vestibulares, como os étnicos, e movimentos com enfoque social, como os comunitários. Mas é preciso que essas duas dimensões estejam articuladas, porque não somos adversários. Assim, não podemos simplesmente defender o critério social, sem trabalhar o critério étnico, senão a gente falseará essa realidade.

Quero apenas esclarecer meu posicionamento, pois não estou negando a questão do racismo, e vou além: se, por exemplo, dois advogados vão disputar um posto de gerência ou uma promoção, em empresa privada ou no serviço público, se um deles for negro, ou mulher, não chegará aos principais postos. Basta ver o Congresso Nacional, e entre os prefeitos e vereadores eleitos, que o número de mulheres é muito pequeno, e o de negros menor ainda, assim como o de índios. Assim, em determinados patamares onde a avaliação é muito subjetiva – em tese, os dois são advogados, os dois são administradores de empresa, os dois são cientistas – o acesso é diferenciado e nós temos que enfrentar esse debate. Daí a importância do reconhecimento das ações afirmativas, cujo grande “barato” é que “põem o dedo na ferida”. Quando se fala que, num curso de Medicina eminentemente de brancos, se houver cota vai cair o nível de

ensino, trata-se de um discurso racista, preconceituoso e, principalmente, de classe. É um grupo determinado, que não abre mão de seu posicionamento, e temos que combater isso.

Não há qualquer relação entre competência cognitiva e aprovação no vestibular. O que temos são debilidades em algumas áreas específicas, na média. Quando fui fazer vestibular, eu era ótimo em Português, História e Geografia. Mas, na escola estadual onde estudei quase não havia aulas de Física ou de Química. Obviamente, nem pensei em fazer Química ou Física, e nem tinha vontade, pois meu grande interesse era a área de Ciências Sociais, e fui fazer Geografia, na área de Ciências Humanas. É assim que acontece com a gente. Muitas vezes, o menino é muito bom em Física, Química, e não tem acesso a boas aulas de Português, História e Geografia. Então, ele tem condições de se tornar um ótimo físico, mesmo sem ter tido boas aulas de História, Geografia, Inglês, etc. O problema fundamental é a gente entender que o atual critério de ingresso na universidade é injusto, perverso, porque premia a média, e não a qualidade específica.

No vestibular da UFF para Pedagogia, muitas alunas são reprovadas porque obtêm zero em Química. Parece-me absurdo que a pessoa deixe de ingressar em um curso de Pedagogia porque não sabe Química. Então, essa lógica é preconceituosa, pois a seleção se torna injusta, devido a verdadeiras armadilhas, e isto nós temos que denunciar.

Chegou uma pergunta como se eu estivesse desqualificando a universidade particular, quando falo que a gente não prepara para vestibular de universidade pública. Primeiro, há aqui um dado fundamental: a PUC é uma universidade comunitária, com forte atuação em pesquisa. As universidades públicas são as que mais investem em pesquisas, e nesse sentido elas se tornam universidades de melhor qualidade. Alguns amigos meus, que ensinavam na UFF e se aposentaram, estão dando aulas em escolas privadas, e comentam que a estrutura e as condições de trabalho são muito mais precárias do que na universidade pública, não havendo possibilidade de se formar pesquisadores.

Os alunos dos pré-vestibulares que chegam à universidade não conseguem bolsa de pesquisa, pois o CNPq define 24 anos como idade-limite. A idade média de nossos alunos é 23 anos. Além disso, considerando-se a lógica da universidade, eles têm uma linguagem menos sofisticada, por causa do grupo social. Acresce que, muitas vezes, o aluno não pode ficar o dia inteiro na universidade, porque trabalha. Então, ele não se torna um pesquisador, e continuamos reproduzindo essa lógica elitista, quando definimos o corpo funcional de professores. Mas não podemos desistir, temos que ser produtores de conhecimento.

As escolas particulares – não me refiro às comunitárias – querem lucro. Nesse sentido, elas trabalham com o maior número possível de alunos, ao menor custo. Daí, a gente entende porque estão sobrando vagas nas universidades privadas. Então, não há necessidade de se criar vestibular para as universidades privadas. Nós queremos universidades de melhor qualidade, e que os alunos de origem popular possam nelas ingressar. Agora, tem que haver uma pressão cada vez maior do MEC – e acredito muito no Tarso Genro – no sentido de pressionar pela qualidade da escola pública e da universidade privada, que têm que investir em pesquisa, melhorar sua atividade.

O ProUni, programa de abertura de vagas gratuitas nas universidades privadas, deveria oferecer mais vagas, pelo menos levando em conta os impostos que elas deixam de pagar, a renúncia fiscal. Agora, o problema é isto vir acompanhado de qualidade. Então, uma coisa é o enorme esforço pessoal daqueles que, mesmo em condições precárias de estudo e de trabalho, conseguem superar os limites. Outra coisa é a gente defender a universidade privada, e isso eu nunca vou fazer, porque ela tem uma qualidade precária, pois não investe em pesquisa ou em bolsa.

Em 1982, eu estudava na Faculdade de Geografia da UFRJ, e tinha aulas com Milton Santos, um dos maiores brasileiros do século e o maior nome da Geografia, no Brasil e no mundo. Já o pai de um amigo meu, estudante em um centro universitário (hoje universidade) da Zona Norte, nunca tinha ouvido falar em Milton Santos. Ele estava no quarto ano, terminando o curso. Hoje, os professores estão muito mais qualificados, mas as condições de trabalho ainda são muito precárias, e reconhecer isto é fundamental. Nos cursos pré-vestibulares, o que fazemos é movimento social, o que não acho errado. O que questiono é vivermos em um país onde é preciso criar um movimento social para garantir uma melhor qualidade de ensino. Acho que, enquanto movimento, temos que nos fortalecer para cobrar a melhoria de qualidade da escola, e trabalhar cada vez mais no plano da conscientização dessa realidade.

O ideal seria que, com o tempo, os CPVCs acabassem, porque a razão dos pré-vestibulares comunitários, que é suprir deficiências da escola pública, teria sido superada. Assim, anseio que estas escolas melhorem muito a qualidade, que a gente tenha condições de chegar à universidade e, principalmente, que as formas de ingresso mudem para melhor e que se ampliem as vagas nas universidades. Tudo isso que falei é para deixar clara a importância desse movimento, e também do momento que estamos vivendo aqui, que é uma das coisas mais importantes dos últimos anos, em termos desse movimento social. Precisamos nos envolver ainda mais, em ações coletivas de pressão sobre o ensino superior e a escola pública estadual.

Vou agora abordar os assuntos específicos. Como se pode trabalhar um pouco mais a questão da cidadania? No CEASM a gente está tentando trabalhar a idéia de que as pessoas *podem* entrar na universidade, ingressar em diversos projetos e, no pré-vestibular, além da disciplina Cultura e Cidadania, proporcionamos atividades de campo. Assim, temos a ida ao cinema uma vez por mês, para depois discutir sobre o filme. Além disso, são discutidos diversos temas ligados às questões agrária e social, em diferentes disciplinas.

Temos também um programa de formação de novos professores: são universitários que atuam em determinadas áreas como monitores, para que possam acompanhar o processo de trabalho. Temos ainda cursos preparatórios para a quinta série e para o Ensino Médio, e estamos aprovando muita gente, pois há vários ensinos médios que são absolutamente marcados pela segregação. Nossos alunos que ingressam na universidade dão aulas nesses cursos preparatórios. A idéia é que eles, em contato com os professores de pré-vestibular, se qualifiquem nesse processo e possam melhorar cada vez mais a qualidade desses cursos.

Há uma preocupação constante, no sentido de estimular nossos professores a fazer o mestrado, a construir experiências comuns e, principalmente, no sentido de favorecer a qualificação dos novos profissionais nesse processo. Alguns de nossos professores já são, hoje, mestres ou doutores.

A idéia é que, com a prática da revisão pedagógica, e articulando nossas ações e intervenções, os novos que vão assumindo obrigações, tarefas e papéis possam se situar, trabalhar. Há, portanto, uma qualificação em processo. A pessoa não pára, se qualifica enquanto convive e trabalha com as turmas.

Fazemos seleção desde o primeiro ano, porque temos normalmente o dobro ou o triplo de pessoas procurando o pré-vestibular, em relação ao número de vagas. Seria legal se pudéssemos atender a todos, mas até o momento isto não foi possível.

No pré-vestibular, preparamos as pessoas para um concurso, para uma situação em que ela vai competir com outras. Quem a gente vai selecionar naquele primeiro momento? Fazemos uma prova. Como o curso é muito puxado, vários desistem, e chamamos outros da fila. Queremos romper com o paternalismo, e a pessoa só vai conseguir entrar no pré-vestibular se puder assistir às aulas. Não adianta a gente entender o problema de trabalho do aluno se ele falta à maioria das aulas, e termina tirando a vaga de outra pessoa que, naquele momento, tem mais tempo. Geralmente, nossos alunos só passam no segundo ano. No primeiro ano, ele supera as deficiências mais diretas e, no segundo ano – até porque o vestibular da UERJ é em maio – começa o processo de preparação específica para o vestibular.

Estamos tentando ampliar o número de vagas. Começamos com duas turmas no Timbau; hoje são sete turmas, algumas também em Nova Holanda. A idéia, portanto, é ampliar a possibilidade de participação das pessoas.

Queria concluir com duas questões básicas: a primeira, a da violência. Como acabar com ela? Lá no CEASM fizemos, há um mês, a Jornada de Valorização da Vida, à qual compareceram cerca de cento e trinta colaboradores. Uma ex-aluna nossa, representante de turma, que morava na Maré e cursava Economia na UERJ, morreu vítima de bala perdida, quando ia à igreja, em um sábado à tarde. O sentimento de inconformismo cresceu mais ainda, e começamos a pensar em fazer um trabalho profundo, que passa por um questionamento: como vamos trabalhar?

Temos preferido uma estratégia que não é simplesmente de combate à violência, mas uma ação afirmativa de valorização da vida, pois é um absurdo esse massacre, esse genocídio que está acontecendo no Rio de Janeiro, e a existência de grupos criminosos armados na periferia, onde a polícia já chega atirando e ocupando os locais! Se houvesse um desses grupos no Leblon, seria um escândalo internacional! Por que nas favelas pode haver? Porque no Leme não tem e no Chapéu Mangueira tem?

Então, é preciso criticar, questionar estratégias e criar condições de vida na comunidade, cujos moradores, obviamente, estão aterrorizados. Somos cento e trinta e duas mil pessoas, duzentas delas armadas. O grande desafio era como enfrentar o problema, e decidimos começar pela Jornada de Valorização da Vida. Não dá mais para ficar quieto diante dessa situação! A gente quer fazer algum tipo de mobilização, e os pré-vestibulares têm obrigação de começar a enfrentar essa questão.

Não podemos achar natural a presença de grupos armados na comunidade. Nossa lógica não é enfrentar o grupo armado, mas exigir que a vida seja respeitada e, para isso, utilizar ações efetivas. Inclusive, garotos do tráfico têm sido assassinados: em menos de dois meses, a polícia matou vinte e quatro pessoas “oficialmente” empregadas no tráfico, na Maré. Isto é um absurdo! Está havendo um genocídio no Rio de Janeiro e a gente, enquanto movimento social, tem que começar a agir. Essa violência urbana torna nossa vida insuportável.

Por fim, há uma questão que eu gostaria de abordar aqui. Só vou lê-la, para concluir:

Segundo o sociólogo Sigmund Bauman, do espaço urbano pós-moderno retiram-se as relações de sociabilidade: avenidas imensas impedem os homens de se encontrar, forçando o individualismo no mundo das aldeias globais. Como construir na localidade uma percepção identitária que não aceite o discurso contemporâneo excludente global?

Esse é nosso grande desafio. Sou Jailson Souza e Silva, filho de nordestinos, migrante, não-branco, profundamente revoltado com nosso país. Precisamos enfocar cada vez mais esse tipo profundo de identidade, em nosso trabalho nos pré-vestibulares. Assim, na Maré, trabalhamos com o conceito de *mareense* – é fundamental a gente se sentir participante de nossa cidade, de nosso país e do mundo. Mas, para isso é preciso termos noção de nosso lugar. Qual é o nosso lugar social? Então, o desafio fundamental para construir a identidade é desenvolver ações, linguagens e práticas que nos permitam ter orgulho do que somos, de nossa origem, de nosso futuro, e trabalhar ativamente em função desse futuro.

Quero me despedir e dizer que estou muito feliz de estar aqui e dar profundos parabéns a Carmelo e a todo o grupo que ajudou nesta jornada. Que nós possamos, cada vez mais, construir espaços como este da PUC-Rio e outros, com relações tão amorosas, fraternas, políticas e libertadoras. Muito grato.

4.3. Pré-vestibulares populares: dilemas políticos e desafios pedagógicos

*Renato Emerson dos Santos*¹

Os pré-vestibulares populares são, desde os anos 1990, um dos mais importantes movimentos de tensionamento do sistema educacional do Brasil. *Aparentemente* concebidos/percebidos como uma crítica à elitização da universidade, eles foram difundidos por todo o país pela atuação de entidades e militantes do Movimento Negro, que naquela década trouxeram à tona o debate sobre as desigualdades raciais na sociedade brasileira, tendo então a Educação como esfera central de expressão e reprodução. O núcleo organizacional que iniciou a difusão deste movimento foi o Pré-Vestibular para Negros e Carentes (PVNC)², criado na Baixada

¹ Professor de Geografia na UERJ; Coordenador do Programa Políticas da Cor, do Laboratório de Políticas Públicas da UERJ; Coordenador do CPVC da Rocinha.

² O PVNC é uma rede de pré-vestibulares populares surgida na Baixada Fluminense, nos anos 1990, que chegou a congrega, no final daquela década, quase 90 núcleos na Região Metropolitana do Rio de Janeiro. O movimento de pré-vestibulares populares surgiu como um desdobramento do trabalho do PVNC e atualmente comporta milhares de cursos em todo o Brasil. Outras redes foram criadas e se nacionalizaram, como a EDUCAFRO (Educação e Cidadania para Afro-descendentes e Carentes), que atua nos estados do Rio de Janeiro, São Paulo, Minas Gerais e Espírito Santo, com mais de 190 núcleos e quase 10 mil alunos, e o MSU (Movimento dos Sem Universidade), estruturado em nove estados – Bahia, Espírito Santo, Maranhão, Minas Gerais, Paraná, São Paulo, Rio Grande do Norte, Rio de Janeiro e Tocantins e no Distrito Federal. Essas redes são citadas em página da Internet, assim como milhares de núcleos que atuam isoladamente por todo o país.

Fluminense por militantes da luta anti-racismo, cuja atuação articulava a discussão racial nos campos religioso, partidário e educacional.

O grifo em aparentemente – no parágrafo anterior – é necessário porque, na verdade, o movimento dos pré-vestibulares já nasceu como um movimento social marcadamente plural (no caso, tomamos o PVNC como núcleo deste nascimento), no tocante (i) à diversidade das questões que ele denuncia e nas quais intervém (racismo, exclusão educacional, pobreza – dimensões constitutivas de uma sociedade com uma das maiores concentrações de renda do planeta), e (ii) à composição de seus militantes (sobretudo aqueles que formavam uma espécie de “núcleo duro”, cujas discussões definiam as linhas mestras de como seriam os núcleos), que eram oriundos de movimentos e experiências de militância bastante distintos.

Esse quadro – que incluía os embates políticos internos por poder e pela definição do que seria o movimento – convergiu para a construção de uma iniciativa que colocava a discussão racial no centro da ação, mas na qual, ao mesmo tempo, a via privilegiada para a superação do racismo era a luta por uma educação popular. A concepção do pré-vestibular como uma iniciativa que se pretendia do campo da educação popular coloca para os cursos alguns desafios, visto que para isto se deveria contemplar um projeto educacional que compatibilizasse a preparação para o vestibular com um trabalho de formação crítica e uma intervenção política – tarefas em nada banais.

O entrelaçamento das críticas nas quais se baseava a criação dos pré-vestibulares populares produzia, então, um discurso que apontava o próprio fim como objetivo, através da melhoria do ensino público, compreendida não apenas como índices mais elevados de aprovação dos alunos de escolas públicas no vestibular, mas como realização plena de uma educação que formasse cidadãos críticos da estrutura da sociedade, nela inseridos, educados para a igualdade e para os desafios da produção de conhecimento na universidade. Segundo estas concepções, o pré-vestibular seria um tensionamento da sociedade para que o Estado, responsável por tais realizações, passasse a cumprir efetivamente seu papel – leitura que legitimava o pré-vestibular como crítica e como movimento social, mas nunca como política pública, o que configuraria uma distorção no papel do Estado.

Esta crítica ampara um caráter político na intervenção dos pré-vestibulares, mas não garante a construção de uma práxis pedagógica que traduza este caráter. Isto necessariamente requer, como colocamos acima, a superação do binômio “conscientização política & treinamento para o vestibular”, através da construção de um projeto pedagógico emancipador. Mais do que a já difícil tarefa de construção de um projeto

pedagógico, requer também uma definição global de um projeto político da sociedade, que oriente todos os momentos de construção do “pré”, envolvendo seleção de alunos e professores, padrões de relação entre os três segmentos (alunos, professores e coordenadores), etc. Dilemas políticos e desafios pedagógicos caminham, portanto, juntos na construção cotidiana dos cursos pré-vestibulares populares.

Dilemas políticos: da construção de um projeto societário à recomposição de identidades coletivas através da autonomia e dos pactos ideológicos frouxos

Aludimos anteriormente ao fato de que os pré-vestibulares populares já nasceram sob o signo da pluralidade política – no tocante às agendas políticas mobilizadas e ao perfil daqueles que o constroem. Tal configuração traz para os “prés” alguns dilemas políticos, que têm reflexos diretos em suas práticas pedagógicas.

Inicialmente precisamos refletir sobre essa pluralidade. Em uma primeira observação, o pré-vestibular aparece como uma manifestação alicerçada sobre um voluntarismo acrítico em relação à ordem social e aos processos de reprodução de injustiças e desigualdades. Com efeito, a emergência na década de 1990 de valores como solidariedade e participação, como contrapontos à emergência de ordens e comandos emanados pela onda neoliberal (Burity, 2001), criam um substrato social profícuo para iniciativas baseadas no voluntariado, cujo signo mais emblemático foi a Ação da Cidadania contra a Miséria, a Fome e Pela Vida, chamada de Campanha da Fome e coordenada pelo sociólogo Herbert de Souza, o Betinho. Os pré-vestibulares, sem dúvida, encontram neste contexto social uma das condições necessárias para a sua replicação e difusão por todo o país.

Por outro lado, há também nos pré-vestibulares populares a motivação para a militância (anterior ao “pré”, e também o despertar para a militância de muitos indivíduos que nunca antes haviam participado de qualquer movimento social), que vê a política como sentido da ação e que, de certa forma, confere um sentido mais amplo a essa política: é o fazer cotidiano enquanto campo de possibilidades da transformação social (Certeau, 1994), que não se restringe às esferas tradicionais de coordenação social, num arranjo que tem o Estado como ente central. Esta militância encontra no pré-vestibular um fértil terreno para a difusão de bandeiras e a capilarização social de lutas, além da própria temática da democratização do acesso ao Ensino Superior, que é consolidada na agenda do debate público, pela própria atuação e disseminação dos cursos. Desta forma,

os interesses em torno dos “prés” se multiplicam, e diversos militantes e movimentos sociais começam a se envolver com o fazer do pré-vestibular, ingressando em algum núcleo, ou criando novos.

Essas duas vertentes, uma daqueles que politizam sua inserção e a outra, dos que negam a dimensão política de sua atuação, se imbricam na cotidianidade dos cursos, disputando cada momento de construção das iniciativas. Os pré-vestibulares aparecem, portanto, como um movimento social em cuja base de formação e motivação não se encontram projetos societários globalizantes alternativos ao hegemônico na nossa sociedade, mas que se apóia em um conjunto de valores e projetos que se referenciam a múltiplas contradições. Se, à primeira vista, estes desejos e motivações podem parecer antagônicos, há elementos e formatos organizacionais que permitem o *estar junto*, e servem como argamassa, que congrega indivíduos oriundos de segmentos sociais distintos, com atuações diversas, e também portadores de valores e projetos societários diferentes.

Configura-se, desta forma, uma iniciativa que se abre para um variado leque de inserções e cruzamentos entre agendas de discussão e intervenção, o que permite a (e se constrói através da) agregação de indivíduos com interesses, ideologias e projetos societários diferentes. Sob esta ótica, os pré-vestibulares funcionam como um espaço de *recomposição de identidades coletivas*, diante do esgarçamento do tecido social, tal qual alude Mellucci (1994). Isto é possível, em grande medida, devido à estrutura organizacional dos “prés”, que parte dos seguintes preceitos basilares:

a) a autogestão – boa parte dos núcleos é coordenada pelos próprios alunos, ex-alunos e professores. Este aspecto, de um lado, confere autonomia decisória a esses núcleos e, diante do afastamento e da tensão entre as agendas e enfrentamentos correntes em seu cotidiano³, a autogestão torna-se um forte componente a facilitar sua ruptura com o movimento organizado em rede (isto é mais forte e flagrante no PVNC, mas também se observa na EDUCAFRO). De outro lado, essa autonomia acaba por valorizar os debates cotidianos dos núcleos enquanto instâncias decisórias, o que tem como efeitos motivar, criar e fortalecer sujeitos, por meio de uma cultura de participação marcada por um padrão de *democracia como relação, e não como formato institucional*. Ainda que muitos núcleos sejam às vezes marcados por gestões despóticas – afinal, toda revolução dos bichos pode

³ E, no caso do PVNC, que estrutura uma rede, isto também é observado no plano dos fóruns coletivos de construção do movimento, como a secretaria geral, o conselho dos núcleos (que se reúne mensalmente), as assembléias gerais (que ocorrem três vezes por ano) e as equipes de reflexão pedagógica e racial. Estes fóruns coletivos são instâncias de articulação política (decisória, discursiva e reflexiva) do movimento.

ter seu porco⁴ – há casos de conflito e até deposição de coordenações e professores por alunos, que então assumem a condução do núcleo, o que, em espaços escolares formais, é quase inimaginável. Esta vivência insta os integrantes do pré-vestibular à participação e politização, o que significa responsabilidade na definição dos marcos ideológicos norteadores de cada iniciativa. O pré-vestibular ganha, então, uma dimensão de formação política, decorrente da prática à qual os sujeitos são compelidos, o que se dá em um contexto ao qual, mais do que nunca, o cenário lega heranças e influências. Ao assumir um núcleo, uma coordenação nova, ainda que formada por indivíduos inexperientes em iniciativas políticas, ou discordantes das bandeiras fundadoras do PVNC, não abandona (pelo menos no plano discursivo) algumas práticas políticas “cristalizadas” no movimento, como a disciplina Cultura e Cidadania, que objetiva um trabalho de politização através de temas que, não necessariamente, serão trabalhados nos exames vestibulares;

b) a quase inexistência de compromissos financeiros – normalmente, os alunos contribuem com algo em torno de 10% do salário mínimo, verba esta destinada à aquisição do material didático necessário, alimentação (nos cursos que funcionam aos sábados e domingos durante todo o dia), custeio de passagem para os professores e, se possível, uma ajuda aos alunos que não conseguem isenção no pagamento de taxas de inscrição no vestibular. Este traço – que tem a marca flagrante da ala de influência franciscana, hegemônica na construção do PVNC – condiciona uma *alergia* de grande parte dos pré-vestibulares populares a financiamentos – público ou empresarial. Esta não-aceitação de aportes externos (uma tônica também na EDUCAFRO) inviabiliza parcerias e dinâmicas cooperativas de trabalho entre esses cursos e o Estado, ou entre eles e o setor privado, criando um vazio nas tendências atuais de execução de cursos pré-vestibulares como política pública ou iniciativa vinculada a parcerias empresariais. Tal vazio vem sendo ocupado por ONGs, movimentos sociais e uma série de organizações e atores atuantes em outros campos que se fortalecem e se territorializam – inscrevem-se no espaço e inserem-se em contextos sociais locais – através da criação de cursos pré-vestibulares financiados;

c) o trabalho voluntário – de professores e coordenadores – em um contexto marcado por desmobilização e esvaziamento da militância de diversos movimentos sociais no Brasil e, paradoxalmente, pela emergên-

⁴ Alusão à célebre obra de George Orwell, *A revolução dos bichos*, crítica ao totalitarismo dos regimes comunistas (em especial, o stalinista), em que uma revolução dos animais de uma fazenda, simbolizando uma revolução popular, dá lugar a um regime ditatorial no qual o tirano é o porco.

cia de valores como solidariedade e participação, ainda que marcados por uma negação da dimensão política de sua participação.

Este último aspecto, o trabalho voluntário, é fundamental na estruturação dos pré-vestibulares populares, na medida em que o pré-requisito para alguém ingressar no curso é – além do domínio dos conteúdos de cada matéria, no caso dos professores – o próprio desejo de ingressar no movimento. A dificuldade da maioria das iniciativas para arregimentar professores voluntários faz com que se trabalhe com todos aqueles que se apresentam como interessados, ou seja, na maioria dos cursos não há um conjunto de critérios para a aglutinação de novos militantes/colaboradores. Isto contribui para a (ao mesmo tempo em que é possibilitado pela) agregação de indivíduos que nem sempre concordam com os marcos ideológicos principais do movimento inicial (ou deles partilham), quais sejam, a discussão racial e as injustiças no mundo da educação. Os “prés” são replicados e difundidos, portanto, a partir da agregação de indivíduos que conformam, diante de suas diferenças e divergências ideológicas, pactos ideológicos frouxos - e, diga-se de passagem, muitas vezes de fácil ruptura - vide a alta rotatividade de professores, que caracteriza a maioria desses cursos. É, entretanto, a frouxidão desses pactos, assentada em uma cultura política de tolerância, que permite a difusão e o crescimento massivo, em escala nacional, dos pré-vestibulares, nos anos 1990, contexto marcado por uma crítica às *metanarrativas* e aos constructos ideológicos de pretensão totalizante.

Assim, os pré-vestibulares populares acabam por se constituir em um espaço público de socialização, um ator plural (ou ideologicamente plural), no qual se torna possível, através do múltiplo pertencimento, a recomposição de identidades coletivas em um cotidiano onde a democracia (essencialmente conflitiva) é radicalizada – as decisões são coletivas e os papéis são múltiplos e fundidos, alunos podem ser (e muitas vezes são) coordenadores, professores, etc.

Essa base política de conformação confere à autonomia um papel fundamental na construção dos aludidos pactos ideológicos frouxos que permitem o estar junto no fazer dos pré-vestibulares populares. A autonomia vai, desta forma, se constituir em um princípio orientador dos mecanismos de agregação, com um impacto direto sobre a construção dos projetos e das práticas pedagógicas dos/nos “prés”. Ela vai orientar a multiplicação de experiências pedagógicas que, diante do não-controle, vão fazer da inovação e da criação a tônica do ensinar nos pré-vestibulares: cada professor “cria” seu projeto, sua prática pedagógica, sua metodologia, suas atividades, ainda que com variados graus de liberdade. Os “prés” vêm funcionando, desta feita, como importante espaço de formação de professores,

tendo em vista que grande parte deles tem seu corpo docente composto majoritariamente por estudantes de graduação em cursos de licenciatura que vivem, nos “prés”, sua primeira experiência docente.

A autonomia pedagógica, fruto e reflexo dessa construção política marcada por uma prática acima de tudo tolerante – frente às diferenças e aos embates entre opiniões adversas – vai trazer para os “prés” um tensionamento em sua construção, levando a uma ruptura ou a um desvio em relação àquilo que se pretendia inicialmente – pelo menos, ao que pretendiam aqueles militantes que construíram o “pré”, e definiram algumas marcas que vieram a se estabelecer em quase todos os pré-vestibulares populares.

A busca de uma prática de educação popular

Uma marca fundamental dessa busca é o anseio de construção do “pré”, enquanto iniciativa de educação popular. O diálogo com esse campo é importante, enquanto elemento constitutivo dos pré-vestibulares, apesar de muitos negarem a dimensão política desses cursos. Esta dimensão tem como marca a introdução da disciplina Cultura e Cidadania, que já ultrapassa os limites do PVNC – precursor dessa prática – ou mesmo da Educafro, originada de dissidências internas no PVNC. Tal disciplina foge aos limites dos conteúdos e das práticas pedagógicas de preparação para o vestibular e assume vários formatos e denominações, em diversas iniciativas.

A criação dessa disciplina anula a dimensão de tensionamento e conscientização política do âmbito das outras disciplinas – numa inversão da proposta de transversalização, que era o desejo do grupo inicial do PVNC. Este grupo queria que o questionamento político estivesse presente em todos os momentos pedagógicos da formação para o vestibular, em todas as disciplinas. Dessa forma, não somente História e/ou Geografia, mas também Matemática, Biologia, enfim, todas as disciplinas teriam a crítica social como fio condutor, como princípio basilar que daria a possibilidade ou apontaria para a construção de uma prática pedagógica popular, diferenciada e crítica. Isso seria feito por meio da vinculação dos conhecimentos trabalhados no “pré” com a realidade cotidiana dos alunos. Assim, poder-se-ia chegar a uma educação popular, uma educação que valorizasse saberes populares – trazidos pelos próprios alunos – saberes nem sempre elaborados e racionalizados segundo os moldes científico-escolares, mas sim aportes que marcam e grafam história, comportamento, práticas, *ethos* e posturas cotidianas desses alunos: a forma como eles se vêem e se localizam no mundo, como se posicionam em relação aos outros grupos sociais. O trabalho de educação deveria, através do conhecimento, prover os alunos de instrumentos para desvendar os processos

de exploração e exclusão que os põem em condição social desfavorável, e assim eles iriam adquirindo consciência crítica.

Essa dimensão política entra nos pré-vestibulares, então, trazendo um tensionamento crucial para a possibilidade de avanço em torno deste projeto, que é a fricção entre duas intenções que, em alguns casos conseguem ser compatíveis, mas que em geral não conseguem convergir: o confronto entre a politização pedagógica do trabalho que se efetiva nos pré-vestibulares e a necessidade de preparação para o vestibular – que muitos chamam de “adestramento” para fazer as provas.

O vestibular como elemento limitador da criatividade político-pedagógica

Por que essa contradição é tão forte, na construção das práticas pedagógicas dos pré-vestibulares? De um lado, porque nem todos os envolvidos nessa construção vêm tais preocupações como centrais, em suas práticas – há uns que politizam, e outros que consideram a politização do trabalho algo supérfluo e prejudicial, um desvio em relação à preparação para o vestibular, que seria o objetivo de seu esforço.

De outro lado, a contradição é marcante pela própria natureza do vestibular, eivado de intenções políticas e especificidades pedagógicas que lhe conferem *status* de signo emblemático dos mecanismos de seleção e de exclusão social e escolar. Cabem aqui alguns apontamentos sobre esta dupla face do vestibular. Na verdade ele é, ao mesmo tempo, o elo de articulação entre níveis diferenciados de ensino – os níveis básicos (Fundamental e Médio) e superior – e um ponto de tensão social. Enquanto forma de articulação entre níveis de ensino, introduz a competição na definição da continuidade da trajetória escolar. Não se trata apenas de uma avaliação a partir de objetivos a serem alcançados, mas de uma disputa entre candidatos, na qual o importante não é apenas o rendimento de cada um, mas a comparação/competição entre eles. As articulações entre outros níveis de ensino não se dão da mesma forma, com um exame de seleção – algo que é socialmente cristalizado e legítimo para um sujeito ingressar numa universidade, fato que difere substancialmente de fórmulas adotadas em outros países. Ou seja, não há o reconhecimento automático da formação adquirida nos níveis precedentes, princípio que rege as articulações anteriores entre níveis ou entre séries (onde o regime é seriado).

Pode-se argumentar que não há vagas para todos, e daí a competição na seleção mas, a nosso ver, o que norteia a necessidade e a forma como esta seleção se dá não é a escassez de vagas, mas a função da universidade na reprodução das hierarquias sociais. O acesso à universidade possibilita, não somente uma inserção qualificada no mercado de trabalho

(interferindo, conseqüentemente, na constituição das classes de renda e na posição aí alcançada por cada indivíduo), mas também a possibilidade de acesso aos instrumentos de produção de conhecimento, ou seja, é o lócus de criação de uma elite intelectual com alta capacidade de formação de opinião e intervenção política. O vestibular é, portanto, um ponto de tensão social, um filtro que assegura a elitização do acesso a saberes (técnicos e acadêmicos) valorizados nas sociedades modernas, os quais balizam e potencializam diferenciais de capacidade e possibilidade de intervenção nas formas de reprodução e regulação social.

De forma eficiente, o vestibular então se constrói, sob essa ótica, como um exame que põe, na condição igualitária de “candidatos”, indivíduos oriundos de grupos sociais distintos e, portanto, com bagagens de formação escolar discricionariamente definidas, em função desse processo de triagem socialmente constituído. Mais do que isso, o vestibular confronta, sob o manto da aferição da preparação educacional, indivíduos de trajetórias sociais díspares, sendo, portanto, uma barreira institucional à ascensão educacional e social de estudantes pobres. Enquanto ponto de tensionamento, ele se institui e se autonomiza – política, pedagógica e muitas vezes – por que não dizê-lo? – financeiramente⁵.

O vestibular surge como uma necessidade da universidade, não somente para selecionar os alunos que nela ingressam, mas também para indicar o perfil dos alunos que ela deseja. Portanto, esse exame deveria comportar formatos de construção que valorizassem os saberes que a universidade considera necessários aos alunos ingressantes. Entretanto, a tônica é autonomizar uma lógica pedagógica, e o vestibular acaba sendo caracterizado por uma lógica independente e distinta daquelas que caracterizam o Ensino Básico e o Ensino Superior, ou seja, a burocratização e a autarquização das esferas que regulam as relações sociais em nosso país legam ao vestibular uma possibilidade de estruturação segundo lógicas de apreensão e produção de conhecimentos, distintas daquelas que condicionam as trajetórias de alunos, tanto no ensino básico quanto no superior. Na verdade, as lógicas pedagógicas que orientam a construção do vestibular baseiam-se, predominantemente, no acúmulo de conhecimentos pelo aluno, ainda que lhe sirvam apenas no momento do exame

⁵ Refletir sobre a autonomia do vestibular em relação ao restante de nosso aparelho educacional nos remete a traços complexos da constituição de nossa sociedade, que é autárquica, marcada por uma burocratização na construção dos objetos e dos aparelhos de regulação das relações sociais. Esta burocratização cria órgãos, mecanismos institucionais que se reproduzem e se autonomizam em relação àquilo que deu margem à sua criação, e esse é o caso do vestibular. Este é hoje uma esfera que se mantém na universidade, movimentando vultosas somas de dinheiro que mobilizam interesses auto-reprodutivos, diante de qualquer questionamento sobre sua existência ou formato.

– não somente pelos conteúdos em si – em geral dispensáveis diante das especificidades de cada carreira – mas também pela maneira como se apreende e produz tais conhecimentos. O que se utiliza na elaboração da maioria dos exames de vestibular pouco tem a ver com o que se espera de uma escola básica (formação do cidadão) ou com a apreensão e produção de conhecimentos na Universidade⁶, ou seja, uma formação acadêmica e reflexiva dentro dos cânones da produção científica⁷.

Essa terceira lógica de apreensão de conhecimento, instituída pelo vestibular, expressa aquele ar de autarquia das esferas institucionais ao qual já aludimos, criando as condições (institucionais e políticas) para que o concurso desloque do âmbito da qualidade da escola⁸ a possibilidade de acesso ao Ensino Superior, que passa a depender das trajetórias sociais do aluno, que definem suas (socialmente distintas e discriminatórias) condições de acúmulo do conhecimento específico exigido em tais exames. Em última análise, o vestibular não mede a qualidade da escola, mas sim, as condições do aluno para acumular conhecimentos, que vão muito além do trabalho realizado na escola, e envolvem condições materiais, econômicas, sociais e psicológicas dos alunos – as trajetórias sociais. A auto-estima e a confiança (que, sobretudo na escola, são aviltadas pelo racismo), as redes sociais das quais os alunos participam (apoio familiar e social em torno da definição da universidade como projeto de vida, e suporte emocional, em caso de fracasso), o tempo de envolvimento com a preparação (nas classes populares, é comum que a necessidade de trabalhar para colaborar na renda familiar limite esse tempo), etc. são aspectos que interferem nas condições de aprendizagem e definem a preparação e as possibilidades de um candidato ao vestibular.

⁶ Há louváveis exceções, como o Vestibular Vocacionado, realizado pela UDESC (Universidade do Estado de Santa Catarina).

⁷ Grosso modo, podemos afirmar que na universidade se exige do aluno uma autonomia na busca e produção do conhecimento científico. Como consequência desta exigência, (i) muitas vezes aqueles conhecimentos que aprenderam e apreenderam para o vestibular são desconstruídos; e (ii) em quase todos os cursos os alunos sofrem um choque pedagógico nos períodos iniciais da formação universitária, quando eles são obrigados a “reaprender a aprender”. Em algumas carreiras, essa situação leva a índices de reprovação mais elevados nesses períodos.

⁸ Em nossa sociedade, a escola é pensada como o lugar de formação dos cidadãos. Entretanto, a relação com o vestibular acaba tendo, como perverso efeito colateral, um reflexo na construção dos parâmetros de qualidade da educação e da escola, que passam a ser pautados, em grande medida, pela aprovação nesse exame. Diante da produção social (excludente) e do sonho de ingresso na universidade (sobretudo a pública), muitas escolas – subvertendo sua missão – acabam pautando o ensino pelo vestibular, o que, efetivamente, não contribui para a formação de cidadãos. Esta formação é – ou deveria ser – a função da escola nas sociedades modernas.

Desafios pedagógicos

As condições de preparação para o vestibular, portanto, extrapolam o campo da transmissão de conhecimentos, abrangendo desafios sociais a ser enfrentados/anulados pelos “prés”. Trata-se de dilemas pedagógicos, e alguns cursos mobilizam esforços criativos em prol da sua superação, evidenciando novas facetas da construção sociopolítica dos pré-vestibulares populares. Alguns desses dilemas, a nosso ver, são cruciais na caminhada pela superação do mecanismo de produção e fortalecimento de desigualdades e hierarquias sociais que é o vestibular. São eles:

a) heterogeneidade dos alunos – é a tônica da composição do quadro discente dos pré-vestibulares populares. Heterogeneidade etária, de trajetórias escolares, de papéis sociais, de disponibilidade para o envolvimento com o curso, de visão política, etc. Os “prés” reúnem alunos que vêm de escolas públicas, cuja qualidade tanto pode ser boa como questionável, mas as condições sociais são predominantemente ruins. Mais do que isso, os pré-vestibulares populares têm como marca a busca da não-exclusão, e com isso abraçam essa luta alunos que há anos (e, muitas vezes, décadas) não têm qualquer contato com o estudo. São pessoas na faixa dos 40, 50 e, às vezes, até 60 anos que, apesar de não figurarem em estatísticas oficiais de exclusão universitária (os dados oficiais consideram apenas os jovens entre 17 e 24 anos), também se sentem excluídos da universidade, mas a têm como um projeto de vida, que vai disputar espaço, em suas realidades, com os papéis de pai, mãe, dona de casa, trabalhador, chefe de família, etc. Ao requalificarem sua exclusão e serem inseridos no pré-vestibular, durante as aulas esses alunos se juntam a jovens de 16, 17 anos, muitos deles recém-egressos dos bancos escolares, ou ainda concluindo o Ensino Médio.

Essa heterogeneidade se amplia para o aluno, em termos de possibilidades de acúmulo de conhecimentos, relações com os conteúdos, hábitos do exercício de abstração (fundamental para diversas disciplinas), enfim, aprender e apreender conhecimentos segundo a lógica pedagógica de construção e preparação para o vestibular. A necessidade de contemplar todos os alunos – desafio imposto pelo princípio do respeito à diversidade – traz aos professores a desafiadora tarefa de construir uma pedagogia que consiga, de um lado, aproximar aqueles que há muito tempo não têm contato com o estudo e, de outro, ampliar e aprofundar os conhecimentos de quem já tem uma base e as matérias claras na memória. Isto exige um esforço de criatividade pedagógica, enfrentado tanto no plano

individual, dos professores⁹ que buscam usar metodologias próprias que superem tais desafios, quanto em dinâmicas coletivas de trabalho – aulas com professores de diferentes disciplinas são um exemplo não raro de coletivização do trabalho.

Um outro exemplo, talvez mais particular, foi o trabalho de base realizado pela equipe do Pré-Vestibular Comunitário da Rocinha em 1999, intitulado *massacre*. Neste, os dois primeiros meses de aula foram dedicados a Matemática e Português (envolvendo redação), a partir de programas construídos coletivamente pelos professores das áreas de Exatas e Humanas, respectivamente. A idéia era trabalhar conteúdos básicos para todas as disciplinas – no caso de Português, era consenso de que não adiantava, por exemplo, ensinar Geografia ou História e os alunos terem dificuldade de redigir sobre os conhecimentos apreendidos... e boa parte dos exames vestibulares trabalhava com provas discursivas. Esta experiência, além da divisão do trabalho que ensejou, valeu-se de um pacto coletivo em torno da dimensão temporal da construção do curso. Dois meses de *massacre* (ou de qualquer outro trabalho básico) significam dois meses a menos de trabalho específico em outras disciplinas. Cabe ressaltar que, naquela época, o vestibular da UERJ não começava em maio, como atualmente, o que inviabiliza esse tipo de planejamento. Este trabalho, ao fornecer conhecimentos básicos para os alunos, tinha como objetivo reduzir sua heterogeneidade.

b) evasão de alunos – é um problema crucial nos cursos. Às vezes, no final do ano, os cursos têm mais professores do que alunos! Este fenômeno, com picos normalmente em maio (quando diversos cursos realizam seus primeiros exames simulados) e agosto/setembro (época de inscrição nos vestibulares), está relacionado à fragilidade do acesso à universidade enquanto projeto de vida para indivíduos de grupos sociais desfavorecidos, entre os quais o ingresso em universidade é exceção, e não regra. Diante das adversidades e da tensão, por força dos outros projetos (o ingresso no mercado de trabalho, com vistas a contribuir para a renda familiar é o predominante), e da pressão social negativa, baseada na ideologia do fracasso escolar (atribuído à incapacidade do aluno e a suas condições sociais adversas, e que são alçados ao *status* de barreiras intransponíveis), a desistência e a evasão são realidades massivas em quase todos os cursos pré-vestibulares populares.

⁹ Apesar de um grande número de professores achar que a melhor pedagogia é aquela utilizada nos cursinhos pré-vestibulares pagos, por serem eles os portadores da imagem de acerto e sucesso, segundo os índices de aprovação – mesmo que tais indicadores sejam verdadeiros obscuros e questionáveis.

As estratégias mais frequentes de combate à evasão são as “listas de espera” dos alunos não selecionados na primeira chamada e o incentivo à produção de laços sociais e afetivos de agregação entre os alunos (festas, passeios, atividades culturais, etc.).

c) diversidade dos formatos de construção dos vestibulares – este aspecto define múltiplas formas de preparação que, no trabalho pedagógico cotidiano dos “prés”, nem sempre conseguem ser compatíveis. Como consequência, muitas vezes os alunos são bem preparados para um determinado vestibular, mas não para outros. Isto se agrava diante da autonomia pedagógica a que nos referimos anteriormente, pois os alunos podem ter sua preparação focada em distintos vestibulares, de uma disciplina para outra, possibilitando bons desempenhos em todas as disciplinas de cada exame, mas suas médias globais são sempre pressionadas para baixo. Isto é grave, porque os vestibulares se diferenciam, no tocante a: (i) conteúdos valorizados; (ii) forma de valorização destes conteúdos (fáticos, vinculados ao cotidiano, abstratos, vinculados a aportes conceituais); (iii) formato das provas (discursivas, objetivas, de múltipla escolha e mistas); e (iv) momento de realização das provas (alguns vestibulares têm provas no final do ano, e outros ao longo do ano, inclusive no primeiro semestre). Este último aspecto é um golpe potencializador de evasão para os alunos afastados das aulas há muito tempo, e se soma ao que aludimos anteriormente, quanto à evasão se acentuar nos meses de maio, agosto e setembro. Isto indica uma dimensão temporal na formação do aluno, dimensão essa cuja compreensão e enfrentamento são desafios para os cursos pré-vestibulares: ritmos diferenciados de assimilação das matérias, repercussão das experiências de sucesso e/ou fracasso, definição dos momentos de realização dos exames simulados (que acabam assumindo, para os alunos, um sentido de provação), escolha dos momentos para o fortalecimento de laços pela socialização e, evidentemente, o próprio planejamento dos programas e conteúdos. Enfim, tudo passa por uma relação com as temporalidades inerentes à construção dos cursos.

Novas tendências nos cursos

Algumas tendências, diante das lógicas políticas e pedagógicas dos cursos pré-vestibulares populares, começaram a aproximá-los das lógicas de construção pedagógica e do que se trabalha na universidade. Cabem aqui alguns apontamentos críticos sobre tais tendências.

Primeiramente, alguns vestibulares vêm incorporando como tendências (i) a valorização do domínio e do uso dos conceitos, na leitura do

real (aproximando conhecimentos fáticos e vinculados ao cotidiano, de outros, abstratos e ligados a aportes conceituais) e (ii) a trans, a multi e a interdisciplinaridade. Isto vem favorecendo o ensino das disciplinas da área de Humanas, nos pré-vestibulares – em geral, as melhores notas são obtidas nestas disciplinas. Isto porque elas envolvem uma maior tradição e o hábito de valorização didático/escolar do domínio de conceitos, na leitura e interpretação da realidade, o que permite aproximar os conhecimentos ministrados do cotidiano dos alunos. Em campos do conhecimento como a Geografia, esses aspectos aparecem mais fortemente, devido à crescente importância atribuída à utilização de materiais didáticos alternativos (jornais, revistas, vídeos, músicas, etc.) e aos trabalhos de campo. Estes são realizados por grande parte dos professores recém-egressos de cursos universitários, pois possibilitam uma aproximação com a experiência dos alunos, permitindo aos professores valorizar saberes dos alunos na própria preparação para o vestibular.

Diante do princípio da autonomia pedagógica discutida anteriormente, o quadro acima enseja um estímulo a novas práticas didático-pedagógicas. Podemos elencar, como desdobramentos deste contexto, (i) o surgimento de práticas inovadoras nos planos político e pedagógico e (ii) a consubstanciação dos pré-vestibulares como um espaço de formação de educadores. Falemos um pouco de cada um deles.

A construção das práticas pedagógicas dos/nos pré-vestibulares populares tem como tônicas o improviso e a inovação. A carência de recursos, de um lado, e de outro os desafios políticos e dilemas pedagógicos já mencionados fazem com que a criatividade e a flexibilidade sejam requisitos fundamentais para o sucesso do trabalho de preparação. Como decorrência das críticas políticas e pedagógicas ao vestibular, a busca de sua superação constrói o novo, e este novo vem ganhando, em diversos lugares¹⁰, a denominação de “curso pré-universitário”, subvertendo a lógica pedagógica da preparação para o vestibular – que vai ser secundarizada em relação à preparação para a universidade.

Existem dois âmbitos de busca de inovação e de superação dos limites e desafios impostos pelo vestibular, na construção de uma educação

¹⁰ Valemo-nos, aqui, de nossa inserção no âmbito do Programa Políticas da Cor e atuação no Concurso Nacional Cor no Ensino Superior, quando tivemos oportunidade de acompanhar 27 projetos de ação afirmativa no Ensino Superior, realizados em 16 estados brasileiros, por movimentos sociais, núcleos universitários, entidades religiosas, prefeituras municipais e ONGs. Desses projetos, 18 tinham como objeto o acesso à universidade (sendo que 7 deles combinavam acesso e permanência) e 15 trabalhavam com a preparação de alunos para os exames vestibulares – mas não se denominavam pré-vestibulares, e sim, pré-universitários. Em seu trabalho, eles investiam em inovações de caráter político e pedagógico, das quais nos beneficiamos na presente análise.

popular nos “prés”: o plano individual, em que cada professor, atendendo às especificidades de sua disciplina, busca construir uma proposta diferenciada; e o plano coletivo, quando o curso como um todo busca construir propostas político-pedagógicas que extrapolam – ou melhor, alargam – o escopo do processo ensino-aprendizagem. Este último é o que vem se anunciando como curso pré-universitário. Já nos referimos a esses dois planos de abordagem, quando tratamos da heterogeneidade das turmas dos “prés”.

A idéia do curso pré-universitário tem como cerne o investimento em um projeto político-pedagógico que vê a preparação como um processo que compreende aprendizagem, apreensão e produção de conhecimentos, fatores esses indissociáveis. Os pilares deste trabalho são (i) o contato do aluno com a universidade (onde ele terá maior responsabilidade pela própria formação, sendo-lhe exigida uma mudança de postura em relação ao conhecimento), em visitas a laboratórios, seminários, etc.; (ii) o trabalho interdisciplinar, que possibilita ao aluno transitar por diferentes campos do conhecimento, percebendo as problemáticas trabalhadas em sua complexidade e, ao mesmo tempo, aproximando-as de sua realidade; (iii) como decorrência, enfatiza-se a necessidade da prática de pesquisa como central no processo educacional, condicionando uma postura ativa do aluno; e (iv) a mobilização do meio social do aluno, pelo comprometimento da família e envolvimento da escola. Este último aspecto é crucial, pois introduz tensionamentos nessas instituições, chamando-as a garantir o necessário suporte aos alunos (não somente material, mas sobretudo no tocante à produção da auto-estima e do desiderato, que culminam na eleição do ingresso na universidade como projeto de vida).

Por meio dessas iniciativas, os cursos pré-universitários buscam não somente aprovar os alunos no vestibular, mas também prepará-los para as dificuldades que encontrarão ao ingressar na universidade: mudanças de abordagens didático-metodológicas ou dificuldades de permanência, etc., questões cuja solução passa não só pelo fortalecimento dos alunos, mas também pelo envolvimento de seu meio social.

Essas mudanças que vêm emergindo no âmbito dos pré-vestibulares apontam para algo fundamental: enquanto espaços de formação marcadamente abertos a novos saberes e experiências (ainda que diante dos limites impostos pelo vestibular, anteriormente aludidos), eles acabam se constituindo em lugar privilegiado para a formação de novos educadores, professores que ali experimentam um contexto pedagógico com as marcas de autonomia, compromisso e respeito ao outro. Isto faz com que, cada vez mais, os pré-vestibulares funcionem como espaços “formais” e “reais” de formação de professores.

Os “prés” vêm sendo incorporados como lugares “formais”, pois muitas instituições, diante da ampliação da carga horária de Prática Pedagógica – exigência das novas Diretrizes Curriculares para os cursos de Licenciatura – têm apontado o estabelecimento de convênios e a regulamentação do trabalho nos pré-vestibulares como um momento de prática pedagógica integrada a seus currículos. Com isso, o trabalho nos “prés” deixa de ter aquele caráter estritamente voluntário, para envolver outros interesses por parte dos professores que neles atuam. Só o tempo permitirá uma análise mais aprofundada dos impactos daí resultantes – junto aos “prés”, formandos e à universidade.

Além disso, os “prés” já funcionam como um espaço “real” de formação de educadores populares. Neles trabalham esses “novos” educadores (ainda em processo de formação acadêmica), assim como os que já concluíram o curso superior, em uma experiência didático-pedagógica de interlocução com saberes populares. Isto lhes permite uma experiência de processo de formação marcado por um pacto social distinto daquele que predominantemente ocorre em nossas escolas (porque a escola e a sala de aula são pactos sociais). E – devemos destacar – este processo de formação de professores é distinto daquele experimentado nos colégios de aplicação, principal referência de experiência de formação de novos docentes. Nossos colégios de aplicação são espaços de formação onde o corpo discente é, predominantemente, de classe média, o que condiciona padrões de relação entre o professor em formação e os alunos, radicalmente distintos dos padrões característicos de uma escola pública comum. A experiência docente nos “prés” permite – ou melhor, exige – desse professor uma aproximação com os saberes dos alunos, para estabelecer um diálogo e conferir qualidade à formação.

Para não concluir

Nesse sentido, os “prés” acabam sendo, mais do que um espaço de formação de professores, um lugar de formação de educadores populares! Educadores esses que se identificam com os alunos, neles se reconhecem e, por isso, se permitem valorizar seus saberes. Dos conflitos, das dificuldades e limitações, dos dilemas políticos, dos desafios pedagógicos nasce o novo, o inovador. Das angústias cotidianas experimentadas por aqueles que constroem os “prés” nascem experiências inovadoras de inestimável riqueza, ainda que esta não seja percebida pelos próprios criadores. Sistematização e troca dessas experiências, bem como a discussão de sua natureza intrinsecamente política, passam a ser desafios fundamentais, para continuar e potencializar tais iniciativas.

Referências bibliográficas

BURITY, Joanildo. *Identidade e múltiplo pertencimento nas práticas associativas locais*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco/Série Textos para Discussão, n.108, 2001.

CERTEAU, Michel de. *A Invenção do cotidiano - artes de fazer*. Petrópolis: Vozes, 1994.

MELUCCI, Alberto. *Qué hay de nuevo en los nuevos movimientos sociales?* In: LARAÑA, Enrique & GUSFIELD, Joseph. *Los nuevos movimientos sociales: de la ideología a la identidad*. Madrid/España: Centro de Investigaciones Sociológicas, 1994.

SANTOS, Renato Emerson dos. *Agendas & agências: a construção do Movimento Pré-Vestibular para Negros e Carentes*. In: OLIVEIRA, Iolanda & SILVA, Petronilha B. (orgs.) *Identidade negra: pesquisas sobre o negro e a educação no Brasil*. Rio de Janeiro: ANPED/São Paulo: Ação Educativa, 2003.

_____. *Racialidade e novas formas de ação social: o Pré-Vestibular para Negros e Carentes*. In: _____ & LOBATO, Fátima. *Ações Afirmativas: políticas públicas contra as desigualdades raciais*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

4.4. As ações afirmativas como política de inclusão da população negra

Renato Ferreira dos Santos¹

Breves razões históricas

O liberalismo calcado na livre iniciativa e no mérito individual foi forjado nas revoluções do final do século XVIII. Seus ideais de sustentação visavam o combate do antigo regime e buscaram desenvolver princípios contra o absolutismo, surgindo então uma nova ordem jurídica, baseada nos direitos de propriedade, de liberdade, e na livre iniciativa. Essa nova ordem teria como objetivo desenvolver a figura do cidadão universal, desprovido de diferenças, e que deveria ter seus direitos respeitados e promovidos perante a lei, a sociedade e o Estado.

A prática da discriminação injusta, bem como o favorecimento a quem quer que fosse, eram rechaçados pelos ordenamentos. Os cidadãos deveriam ser livres para pertencer a determinada estratificação social, por sua capacidade e esforço.

Acompanhando os desdobramentos sobre esse assunto verifica-se que, subjacente à idéia de promoção dos ditos direitos universais havia um grupo, detentor do poder econômico, que conseguia conquistar bens e direitos fundamentais ao desenvolvimento do cidadão, tais como

¹ Advogado; Coordenador da Rede EDUCAFRO.

educação de qualidade e empregos dignos, enquanto a grande maioria da população continuava à margem dessas conquistas, sendo alijada do processo de desenvolvimento.

Constatou-se que o cidadão universal – genérico e destituído de cor, sexo, idade ou classe social – que o liberalismo visava promover, de acordo com a livre iniciativa e a meritocracia, era do sexo masculino, branco e não-portador de necessidades especiais. Enquanto isso, os marginalizados eram do sexo feminino, portadores de deficiência ou pertenciam a minorias étnicas. Isso representa enorme contradição, sobretudo em países como o Brasil, onde cerca de 10% das pessoas têm algum tipo de deficiência, há mais mulheres que homens e os afro e índio-descendentes têm grande representação na população.

É importante ressaltar que, para viabilizar o sistema liberal, era necessário garantir uma igualdade que se tem como formal, vista por Joaquim Barbosa Gomes (2003) como aquela na qual a lei, genérica e abstrata, deve ser igual para todos, sem distinção ou privilégio, devendo o aplicador dessa lei fazê-la incidir de forma neutra sobre situações jurídicas concretas relativas a conflitos entre os indivíduos.

Paulatinamente, percebeu-se que essa ordem não resolveria, na busca pela igualdade, os problemas e angústias sociais, e desenvolveram-se os chamados direitos econômicos e sociais. A partir da revolução socialista de 1917 e de constituições como a de Weimar, de 1919, esses princípios ganharam força.

Buscava-se que os cidadãos tivessem direitos como Educação, emprego, saúde, etc., assegurados pelo Estado. Para isso, o prisma da igualdade, antes formal, passa a ser material, ou seja, o Estado deve intervir na economia para ponderar interesses e promover a igualdade de fato.

Tem-se então, no bem-estar social, o primado do Estado, que abandona a neutralidade e passa a desenvolver suas políticas intervencionistas, buscando agora uma igualdade substancial.

Antes, com o Estado liberal, buscou-se proibir a discriminação, para garantir a igualdade formal de todos. Depois, com o Estado do bem-estar social, não bastava proibir as discriminações para garantir efetivamente que os mais fracos tivessem acesso à promoção de sua cidadania, mas o Estado deveria proporcionar igualdade de condições de disputa.

Foi a partir do desenvolvimento desses princípios que se originaram as ações afirmativas. Elas surgiram porque, em sociedade, não bastava dizer que todos eram iguais e por isso deveriam ter acesso a certos bens e direitos. Mais do que isso, era preciso garantir efetivamente que determinados grupos, tidos como historicamente excluídos, alcançassem tais direitos e pudessem se desenvolver.

As políticas tidas como universalistas eram cegas às diferenças, e assim as discriminações injustas continuavam a ser consideradas fator determinante no que tange ao acesso a oportunidades e igualdade, em condições de disputa.

Por conta de seu histórico social, calcado em forte política de segregação e conflitos raciais, a sociedade norte-americana foi a primeira a buscar medidas que garantissem aos grupos de excluídos a possibilidade de alcançar determinados direitos, ainda que de forma compulsória.

O desenvolvimento das ações afirmativas nos Estados Unidos

Após a Guerra Civil norte-americana, houve a abolição da escravatura, na qual os negros tiveram efetiva participação e tornaram-se uma legião de marginalizados, sem qualquer programa de ajuda ou inserção social.

Passou então a existir formalmente, na sociedade americana, um tipo de racismo, denominado *separate but equal*, no qual um sistema legal de separação racial permitia que somente os brancos tivessem acesso a bens e direitos que continuavam sendo negados aos negros.

Na década de 1950, começou uma reação anti-racista, expressa em várias manifestações. No famoso caso Brown, a Suprema Corte norte-americana decidiu ser inconstitucional a separação entre negros e brancos nas escolas, sobretudo porque aquelas destinadas aos brancos eram significativamente melhores do que as oferecidas aos negros. Outro fato importante foi o boicote às empresas de ônibus, que obrigavam os negros a viajarem nos bancos traseiros. O movimento pelos direitos civis culminou em grande marcha anti-racista, liderada por Martin Luther King Jr. Conforme essa luta ganhava destaque, o governo começava a tomar medidas para atenuar os conflitos. Destaca-se a *executive order* 10925/63, que criou a expressão *affirmative action*.

Em 1965, o presidente Lyndon Johnson fez um discurso, na Universidade de Harvard, para justificar a adoção de ações afirmativas e editou ordem executiva que obrigava o Estado não só a coibir a discriminação, mas também a adotar medidas que incluíssem negros, tanto na esfera pública, quanto na esfera privada. Dessa forma, entidades que recebessem ajuda do Estado passavam a ter que contratar pessoas pertencentes a grupos de minorias.

Nos anos 1970, a luta por inclusão, por parte de grupos tradicionalmente excluídos, torna-se ainda mais forte. Nessa época, houve o famoso caso *University of California versus Allan Bakke*. Este, candidato branco a uma vaga no curso de Medicina, questionou judicialmente o sistema de cotas para negros, então adotado por essa Universidade. A questão só foi solucionada quando a Suprema Corte decidiu ser constitucional o critério racial para recrutar alunos, desde que não fosse o único.

Vale a pena transcrever a opinião de Dworkin (2000) sobre esse caso:

(...) é o importante princípio de que ninguém em nossa sociedade deve sofrer porque é membro de um grupo considerado menos digno de respeito do que outro. (...) o espírito desse princípio fundamental é o espírito do objetivo a que as ações afirmativas pretendem servir. (...) esse princípio não oferece qualquer apoio para os que acham, como Bakke, que os seus próprios interesses estão em conflito com esse objetivo. (...) Não é culpa de Bakke que a justiça racial seja uma necessidade especial, mas ele não tem o direito de impedir que sejam usadas as medidas mais eficazes para assegurarem essa justiça.

As ações afirmativas surgem de uma série de lutas pelo direito de igualdade e ganham força em diversos ordenamentos jurídicos mundo afora, em países como Alemanha, Índia, Malásia, África do Sul (*pós-apartheid*) e outros. Ressalte-se que, na Europa, a ação afirmativa é denominada discriminação positiva.

Conceito e objetivos

Constatou-se que as políticas universalistas não conseguiam superar os efeitos das discriminações. Para promover os direitos das minorias, deveriam também ser instituídas medidas específicas direcionadas a grupos tradicionalmente excluídos.

Ações afirmativas são políticas que visam a promoção da igualdade material. Assim, garantem a grupos tradicionalmente excluídos o acesso a bens e direitos necessários ao efetivo gozo da cidadania. Segundo Rocha (1985):

A definição jurídica objetiva e racional de desigualdade dos desiguais, histórica e culturalmente discriminados, é concebida como uma forma para se promover a igualdade daqueles que foram e são marginalizados por preconceitos encravados na cultura dominante, na sociedade. Por esta desigualação positiva promove-se a igualação jurídica efetiva; por ela, afirma-se uma fórmula jurídica para se provocar uma efetiva igualação social, política, econômica no e segundo o Direito, tal como assegurado formal e materialmente no sistema constitucional democrático. A ação afirmativa é, então, uma forma jurídica para se superar o isolamento ou a diminuição social a que se acham sujeitas as minorias.

São vários os objetivos das ações afirmativas, dentre eles o da igualdade de oportunidades: os indicadores sociais mostram profunda diferença

entre negros e brancos no que tange ao acesso a bens significativos, como educação e emprego. Dessa forma, visa-se garantir condições reais de disputa. A implementação do pluralismo étnico e da diversidade, em setores tradicionalmente ocupados por um único grupo, é também outro objetivo importante, pois permitiria aflorar a percepção da desigualdade.

Os *role models*, símbolos vivos de sucesso, seriam promovidos pelas ações afirmativas: as pessoas teriam mobilidade social e seriam, de certa forma, os representantes das minorias em ambientes de prestígio social, servindo de incentivo aos demais.

Defendo ainda uma gradual redução dos efeitos psicológicos e culturais de supremacia de um grupo em relação a outro, fato que, nas sociedades modernas, tanto tem dificultado a efetivação da diversidade como um valor importante.

Vale ressaltar que as ações afirmativas podem ser difundidas de formas distintas, e o Estado é o principal promotor dessa difusão. Utilizando sua máquina administrativa, esse Estado abandona a neutralidade clássica e age no sentido de desenvolver políticas públicas inclusivas, em setores tradicionalmente excludentes, como universidades e altos postos no mercado de trabalho.

As ações afirmativas remetem à necessidade de se levar em consideração etnia, sexo, etc., no momento em que políticas são definidas, disputas criadas e oportunidades oferecidas. A grande mudança é que tal estratégia é agora usada, não para discriminar pessoas, mas para promover seus direitos. Tal promoção não parte de um *achismo revanchista*, pelo contrário, é baseada em estatísticas confiáveis que revelam uma grande desigualdade, sobretudo entre negros e brancos, no Brasil.

Ações afirmativas no contexto brasileiro

Em nosso país, as ações afirmativas estão ganhando fôlego, graças à luta de décadas por parte do movimento negro, que finalmente conseguiu trazer esse assunto para o cenário nacional. Nunca é demais lembrar que o Brasil é signatário de vários tratados internacionais que buscam promover os direitos de grupos de minorias². Contudo, nosso país nunca objetivou implementar efetivamente essas normas³.

O Movimento Negro tomou várias iniciativas e pressionou setores, até que as políticas afirmativas começaram a entrar nas agendas dos

² Esta expressão não é empregada aqui em seu sentido quantitativo, mas sim no que tange ao aspecto de obtenção de bens e direitos por esses grupos.

³ Ver a Convenção da ONU sobre a eliminação de todas as formas de discriminação racial (1965); a Convenção da ONU sobre a eliminação de todas as formas de discriminação contra a mulher (1979).

governos. Nesse sentido, merece destaque sua atuação na Conferência Mundial contra a Discriminação, em 2001, em Durban, África do Sul. Após esse encontro, desencadearam-se ações, no sentido de pressionar o Governo Federal para que cumprisse os compromissos assumidos, visando promover a inclusão. A partir disso, a temática racial começou a se institucionalizar como um dos grandes desafios da sociedade brasileira neste início de século.

Afirma Florentino (1997), com base em estatísticas populacionais, que devido ao tráfico escravista o Brasil tornou-se o país com o maior número de negros fora do Continente Africano. Para cá foram trazidos milhões de escravos africanos, e finda a escravidão esse enorme contingente teve que lutar pela cidadania em uma sociedade racista que difere da norte-americana, por não ter instituído um regime oficial de segregação racial. Isto não significa, porém, que aqui o racismo não tenha causado efeitos tão perversos quanto os produzidos em qualquer outra sociedade.

Há entre nós a disseminação de um certo *mito de democracia racial*, que muito tem atravancado a ampliação do debate e a implementação de políticas que visem reduzir a discriminação.

Durante décadas, a maioria dos intelectuais e políticos preferiu o silêncio a discutir quaisquer questões relativas a essa temática. Na academia, os assuntos relacionados aos negros ficaram relegados a uma área específica das Ciências Sociais, a de relações raciais. E assim se tentou tornar o tema imperceptível, como se fosse possível silenciar tal questão em um país cuja população, segundo o IBGE, é constituída por cerca de 45% de afro-descendentes (Petruccelli, 2004).

Pereira (2003), refletindo sobre o racismo no Brasil, afirma:

O pensamento social brasileiro, abusando da margem de manobra concedida pela ampla hegemonia cultural e pelos mecanismos institucionais e políticos de produção de conhecimento, declinou de seu papel de encaminhar uma ampla discussão nacional sobre o racismo, porque pensou poder postergá-la indefinidamente, e indefinidamente manter a paz social apesar das flagrantes desigualdades: um crime, no mínimo, de displicência, omissão, se não de cumplicidade com a perpetuação das desigualdades raciais e as defasagens simbólicas que compõem o escopo do racismo. E hoje depara com a “volta ao ponteiro” – um momento de inevitável enfrentamento da efetividade da questão racial.

O silêncio foi e é, sem dúvida alguma, o maior inimigo da promoção de direitos, pois torna invisíveis assuntos importantes como esse, que não consegue ganhar força para entrar em agendas de discussão política e, conseqüentemente, não pode fomentar a instituição de metas e programas necessários para que a população negra no Brasil tenha melhores dias, em sua trajetória inconclusa em direção à cidadania.

Foram mais de três séculos e meio de escravidão, seguidos de um século e meio de uma pseudo-liberdade formalmente igualitária que, do ponto de vista material, continuou negando aos afro-brasileiros o gozo de uma cidadania plena, haja vista a expressão *homens necessitados não são livres*.

Historicamente, o ordenamento jurídico nacional contém muitas leis que visam promover a igualdade material, estabelecendo tratamentos diferenciados para determinados grupos em situações de desvantagem. Assim:

- a CLT, decreto-lei nº 5.452/1943, previu em seu artigo 354 a quota de dois terços para empregados brasileiros em empresas individuais ou coletivas;
- a lei nº 8.112/1990, Estatuto dos Servidores Públicos, em seu art. 5º § 2º reserva um percentual mínimo de 20% para pessoas com necessidades especiais, em concursos públicos;
- a lei nº 8.213/1991, em seu art. 93, fixa reserva para pessoas com necessidades especiais, no setor privado;
- a lei nº 8.666/1993, em seu art. 24, XX, preceitua a inexigibilidade de licitação para contratação, em associações filantrópicas, de pessoas portadoras de necessidades especiais;
- a lei nº 9.100/1995, que reservava um mínimo de 20% de vagas para mulheres em candidaturas às eleições municipais de 1996, foi substituída pela lei 9504/97, que aumenta esse percentual para 30%, em todas as candidaturas. Vale ressaltar que, em 1982, cerca de 3,5% dos vereadores brasileiros eram mulheres. Em 1992, havia 8,9% de vereadoras e, em 1996, com a lei, esse percentual aumentou para 11%.

Ressaltamos que a Constituição da República de 1988 estabelece, em seu art. 5º, XX, a proteção do mercado de trabalho para a mulher, mediante a adoção de incentivos específicos⁴.

A polêmica nas universidades

Em que pesem as considerações acima, é importante ressaltar dois pontos:

- as políticas específicas para promoção dos direitos das minorias, como vimos, não são novidade em nosso ordenamento.
- as ações afirmativas foram bem vistas, enquanto se destinavam à promoção de direitos das mulheres e de pessoas com necessidades especiais.

⁴ Ver o artigo 373-A da CLT, que estabelece políticas para correção das desigualdades entre homens e mulheres no mercado de trabalho.

No cenário nacional e na mídia há uma grande polêmica quanto à adoção desse tipo de política para a população negra, especialmente no tocante à implementação do sistema de cotas.

As ações afirmativas não se exaurem na política de cotas, e ressaltamos exemplos que comprovam isso, tais como: a instituição do ensino da História da África nas escolas (Lei nº 10.639/2003); o programa do Ministério das Relações Exteriores que fornece bolsas de estudo a afro-descendentes, com vistas à preparação para o concurso da carreira diplomática; o programa da Unicamp que concede pontos a candidatas ao vestibular, que sejam negras e oriundas da rede pública; e os próprios pré-vestibulares comunitários.

A lei nº 3.708/2001, que reserva 40% de vagas para negros na Universidade Estadual do Rio de Janeiro, inaugura a política de quotas raciais em instituições. Essa lei foi associada a duas outras: a lei nº 3.542/2000 (que reservava 50% de vagas para alunos oriundos da rede pública) e a lei nº 4.061/2003 (que reservava 10% de vagas para pessoas com necessidades especiais).

Segundo Pereira (op. cit., p. 455), uma espécie de *raio em céu azul* reflete bem o que foram aqueles primeiros dias de implementação das referidas leis.

Essas leis foram revogadas pela lei nº 4.151/2003 que, de forma mais sucinta e inteligível, reserva 45% de vagas na UERJ, ficando as quotas assim distribuídas: 20% para alunos oriundos da rede pública; 20% para alunos negros e 5% para indígenas e alunos com necessidades especiais.

Tal processo desencadeou um forte debate em várias universidades do Brasil, fazendo com que algumas, usando de sua autonomia, também instituísem políticas de cotas, como as universidades federais da Bahia e do Paraná e a Universidade de Brasília.

As medidas inclusivas chegam à universidade após longa luta do Movimento Negro, e também a partir de uma maior divulgação de estatísticas sobre o ensino superior, que retratam escandalosa diferença entre negros e brancos, no que tange ao acesso às universidades.

Afirma Petruccelli (op. cit.) que, segundo pesquisa do IBGE, cerca de 5.8 milhões de pessoas com 25 anos ou mais haviam concluído o nível superior no ano 2000. Nesse grupo, 83% declararam-se de cor branca; 12%, de cor parda; 2,3%, de cor amarela; 2,1%, de cor preta e 0,1%, de raça indígena. Os dados revelam ainda que 1 em cada 10 (9,9%) pessoas brancas de 25 anos ou mais tem nível superior; já entre pretos, pardos e indígenas, apenas 1 em cada 50 (cerca de 2,2%) concluiu o terceiro grau.

Tal pesquisa revela ainda que as diferenças tendem a ser mais expressivas entre os cursos de maior demanda, como o de Medicina. Assim, diz Petruccelli (op. cit.):

Uma idéia da ordem de grandeza da desigualdade, na representação por grupos de cor no Ensino Superior: os dados do censo demográfico de 2000 indicam que o país contava nessa data com aproximadamente 284 mil médicos, dos quais 86% se declaravam de cor branca, uma percentagem acima da média nacional de 54% da população total desse grupo de cor. O tempo que se levaria para chegar a uma proporção equivalente entre os médicos, corrigindo a sub-representação de indígenas, pardos e pretos, *na hipótese de que fossem reservadas a totalidade das vagas em todas as escolas de Medicina do país para não-brancos* – considerando-se que o volume de ingresso na carreira universitária é de aproximadamente 11 mil ao ano e que ainda teria que se esperar que todos os estudantes atuais se formassem – poderia ser estimado em pelo menos 25 anos.

A atuação dos pré-vestibulares na construção da cidadania

Há cerca de 10 anos, o Movimento de Pré-vestibulares Comunitários vem lutando para incluir os estudantes negros nas universidades brasileiras. Esta luta remonta a um debate anterior: garantir aos estudantes carentes o direito à isenção da taxa de inscrição do vestibular. Ações populares, ações civis públicas e mandados de segurança foram propostos, no sentido de viabilizar tal demanda. Com o passar dos anos, cresce a pressão sobre universidades e órgãos do governo, ressaltando a necessidade de inclusão desses estudantes no Ensino Superior.

Impulsionados pela luta contra a péssima qualidade do ensino na Baixada Fluminense e periferias – que elimina a chance de estudantes dessas localidades chegarem ao terceiro grau – e também por conta do baixo índice de afro-descendentes nas universidades, os pré-vestibulares levaram adiante a luta dos militantes do Movimento Negro e, dessa forma, têm uma participação efetiva e marcante para tornar visíveis tais injustiças.

Conclusão

Vivemos um momento de muitas transformações, e não há mais lugar para misoneísmos. Não ganharemos muito, pontuando discriminações do passado ou tentando negar a inexorável necessidade de instituímos medidas específicas para promover os direitos das minorias.

Mais do que compensar injustiças ou fomentar a justiça distributiva, as políticas afirmativas promovem a diversidade, nas esferas públicas e privadas. Nesse sentido, a inclusão de negros no Ensino Superior torna-se um objetivo a ser alcançado.

Não se quer com isso abandonar a luta pela qualidade do ensino público, mas sim, conjugar a essa política universalista – que levará al-

gumas décadas para ser concretizada – uma outra, inclusiva e específica, para garantir uma diversidade étnica sustentável.

Finalmente, destaco duas medidas importantes: a edição da MP 213/2004, que institui o ProUni – Programa Universidade para Todos – que regulamenta a filantropia em universidades privadas, destinando bolsas de estudos aos estudantes carentes, inclusive um percentual para estudantes negros. A segunda medida é um projeto de lei que tramita no Congresso, que pretende reservar 50% das vagas das universidades federais para estudantes da rede pública. Desse percentual, uma parcela será destinada a estudantes negros, de acordo com a representação populacional desse grupo em cada estado.

Os futuros desdobramentos dessas duas medidas, serão, sem dúvida, um *divisor de águas* na história de nossa república. Ressalte-se que é preciso aprofundar a questão das desigualdades raciais em todas as esferas da sociedade. Assim, torna-se urgente a instituição de políticas afirmativas voltadas para o mercado de trabalho.

É chegada a hora de não perdermos mais tempo e, de forma responsável e digna, fomentarmos a diversidade, considerando-a um valor importante, sobretudo no momento da aplicação dos recursos públicos. Passemos, via inclusão, a construir políticas que promovam direitos e dignifiquem os brasileiros, de forma igualitária.

Referências bibliográficas

ABREU, Sérgio. *Os descaminhos da tolerância: o afro-brasileiro e o princípio constitucional da igualdade da isonomia no Direito Constitucional*. Rio de Janeiro: Lúmen Júris, 1999.

AQUINO, Rubin. S. Leão de. *História das sociedades*. 2.ed. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1983.

BOBBIO, Norberto. *A era dos direitos*. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

_____. *Liberalismo e democracia*. 3.ed., São Paulo: Brasiliense, 1990.

CITTADINO, Gisele. *Pluralismo, direito e justiça distributiva*. 2.ed. Rio de Janeiro: Lúmen Júris, 2000.

DWORKIN, Ronald. *Uma questão de princípio*. Trad. Luiz C. Borges. São Paulo: Martins Fortes, 2000.

FLORENTINO, Manolo. *Em costas negras*. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

GOMES, Joaquim Barbosa. *Ação afirmativa e princípio constitucional da igualdade*. Rio de Janeiro: Renovar, 2001.

_____. O debate constitucional sobre as ações afirmativas. In: *Ações afirmativas: políticas públicas contra as desigualdades raciais* (Coleção Políticas da Cor). Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

PAIXÃO, Marcelo. *Desenvolvimento humano e relações raciais* (Coleção Políticas da Cor). Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

PEREIRA, Amauri Mendes. *Um raio em céu azul: reflexões sobre a política de cotas e a identidade nacional brasileira. Estudos Afro-asiáticos*. 471p. Rio de Janeiro: Pallas, 2003, 471 p.

PETRUCCELLI, José Luiz. *Mapa da cor no ensino superior brasileiro. Programa Políticas da Cor na Educação Brasileira*. (Série Ensaios e Pesquisas). Rio de Janeiro: 2004.

ROCHA, Carmem Lúcia Antunes. Ação afirmativa – o conteúdo democrático do Princípio da Igualdade Jurídica. In: *Revista Trimestral de Direito Público*, Rio de Janeiro, n.15, 1985.

SILVA Jr, Hédio. *Direito e Igualdade Racial*. São Paulo: Juarez de Oliveira. 2002.

SILVA, Luiz Fernando Martins da. Ação Afirmativa e cota para afro-descendentes: algumas considerações sociojurídicas. In: *Ações Afirmativas, Políticas Públicas contra as desigualdades raciais*. (Coleção Políticas da Cor). Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

4.5. Conclusão

Renato Pontes Costa

No sentido de concluir este capítulo e levantar algumas questões para ampliar o debate, proponho nesta parte da obra a reflexão do tema da cidadania nos CPVCs, a partir de dois pontos, que considero cruciais nesta discussão: a formação de atitudes críticas e politicamente comprometidas dos atores sociais que hoje integram esse movimento, e a relação dessa discussão com o campo pedagógico propriamente dito. Para discutir essa questão sob este prisma precisaremos, a meu ver, retomar a análise dos objetivos que compõem o trabalho dos CPVCs, buscando agora observar *o outro lado da moeda*, ou seja, a construção da cidadania que integra a formação de um aluno dos CPVCs.

A partir dos textos do capítulo 1, percebe-se claramente que o objetivo primeiro de um CPVC não é apenas possibilitar o acesso ao Ensino Superior. Isso seria reduzir a sua dimensão política enquanto movimento transformador da sociedade. Como vimos anteriormente, além desse trabalho efetivo de, a cada ano, ajudar jovens e adultos a ingressar no nível superior, o movimento dos “prés” tem também possibilitado a criação de um espaço para discussão de diversas temáticas, no contexto da sociedade brasileira. Trata-se de temas que vão desde o fracasso escolar, a política de cotas e até a própria questão racial, tão fortemente mascarada em nosso país.

Essa possibilidade de ser um espaço de discussão de temáticas relevantes e instigadoras das camadas populares é também, sem dúvida alguma, um espaço de formação de novos agentes sociais. É uma escola de cidadania para um público que, muitas vezes, até a sua entrada para

o movimento não encontrava local para refletir sobre cada uma dessas questões. Porém, mesmo sendo este um lócus privilegiado para o desenvolvimento de uma espécie de capital social, há que se pensar, desde a essência, que práticas e ações são capazes de, realmente, cooptar esses indivíduos para o reconhecimento de sua identidade social e de um sentimento de indignação que os impele à luta coletiva.

É esse, pois, um dos grandes desafios colocados aos CPVCs, pois a consciência dos indivíduos não é algo que possa ser colocado, criado para eles, mas algo que precisa ser desenvolvido por eles próprios.

Na tentativa de propor um caminho, aproximo essa questão da discussão pedagógica, porque acredito que é nesse campo que se pode encontrar algumas pistas de atuação para o trabalho a ser desenvolvido. Sobre isso, tenho ainda duas reflexões que considero importantes: primeiro, comungando com Renato Emerson, acredito que o movimento dos “prés” tem muito a aprender com o legado da educação popular no Brasil. Não há outro campo no cenário educacional brasileiro que possa servir de interlocutor para essa questão da educação enquanto espaço construtor da cidadania, senão as experiências históricas de educação popular. Foi neste cenário que se pôde gestar uma forma de entender a educação para além das práticas instituídas, e aproximar o olhar para o que pensam e fazem os educandos. Foi neste contexto que se pôde aprender que o aprendizado se dá no confronto de diferentes sistemas de saberes, e assim foi possível provocar no indivíduo aprendiz o sabor de se perceber como pessoa, integrante de um sistema social que precisa ser transformado.

Uma segunda e última reflexão sobre a dimensão pedagógica para essa discussão de cidadania nos remete à própria organização das redes e dos núcleos, e da relação que essas organizações estabelecem com alunos e professores.

Se queremos formar uma consciência crítica, um espaço de promoção, de valorização, de auto-estima para os alunos, se queremos que essas pessoas desenvolvam atitudes criativas, autônomas, devemos propiciar espaços de vivências dessas atitudes nos próprios núcleos e redes. É aí que primeiro se vivenciam essas atitudes. Não adianta discutir, em uma disciplina Cultura e Cidadania, os processos domesticadores vigentes nas sociedades, a ideologia dominante, se nos próprios “prés” não se vivencia um espaço democrático e participativo, onde alunos e professores são desafiados a pensar e gerir seu próprio percurso no interior desse movimento.

Como nas experiências de educação popular, o movimento dos CPVCs é desafiado a pensar um modelo alternativo para o fazer pedagógico, que reinvente a dimensão educativa e social para, assim, ser de fato um espaço de construção da cidadania.

Capítulo 5

Alternativas complementares de intervenções pedagógicas nas parcerias PUC-Rio/CPVCs

5.1. Apresentação

No estado do Rio de Janeiro, a crua face da exclusão tecnológica e digital de pré-vestibulandos comunitários está retratada em duas pesquisas recentes: a) em 2002 apenas 16% dos alunos no Ensino Médio estadual tinham acesso à Internet em suas escolas (UNESCO, 2004); b) em 2004 nas comunidades pobres com estações informatizadas, apenas 4% dos adultos tiveram inclusão digital via escola (B. Sorj, 2004). Em tal contexto, propor-se o exercício de mediações pedagógicas através das TICs (tecnologias de informação e comunicação) requer a consideração de alternativas seja do campus universitário em direção às classes comunitárias, seja dos próprios CPVCs em direção ao campus acadêmico. De imediato, o desafio está em favorecer-se um processo de inclusão digital em prol de uma aprendizagem mais qualitativa juntos aos CPVCs parceiros através das TICs.

Com efeito, quando há quatro décadas iniciavam-se, na Europa e nos Estados Unidos, programas educativos compensatórios, não apenas a educação infantil oferecia alternativas, como os programas *Head Start* e *Sesame Street*; mesmo no Brasil, na década de 1960 também já eram incipientes algumas iniciativas em TICs, como projetos de Ensino Superior via TV (a “Universidade Aberta”, com Gilson Amado) e uma ampla política de concessões de canais UHF para as universidades, ainda hoje precariamente utilizados como ações afirmativas junto a comunidades pobres, como a TVU, canal 6.

No contexto da PUC-Rio, embora ela disponibilize recursos informáticos junto a comunidades pobres parceiras, através do Projeto Comunicar Comunidade, com jornais eletrônicos on-line, falta ainda à PUC-Rio uma política institucionalizada em TICs, como por exemplo, através da Coordenação Central de Educação à Distância. Dados, pois, esses limites institucionais em TICs no eixo do campus universitário para as comunidades parceiras, buscou-se então explorar três potenciais interfaces no sentido inverso: de acessibilidade dos cursinhos comunitários à capacidade instalada no campus, via: a) recursos em laboratórios científicos; b) laboratório de informática; c) parcerias em projetos culturais. Estas três pontes de acesso a recursos institucionais disponibilizáveis aos CPVCs Parceiros constituíram-se portanto na possível via de mão dupla para alavancar possíveis espaços de mediações pedagógicas junto às equipes docentes e discentes dos cursinhos comunitários.

Antecedendo entretanto os textos descritivos e operacionais sobre cada projeto de parceria, Rosália Duarte elabora reflexões mais teórico-conceituais sobre o sentido das TICs na cultura midiática e seus impactos nos espaços escolares, como novos códigos e formas de construir conhecimentos. Com efeito, no texto introdutório ao capítulo, Rosália Duarte supera o viés instrumentalista expresso no título do painel temático (TICs como ferramentas de trabalho escolar), ressaltando que a presente era da comunicação implica uma nova cultura – a midiática –, novos códigos de linguagens, identidades e formas diversificadas de construir conhecimentos. São portanto transformações básicas na história humana e desenvolvem novos fatos sociais, por vezes bastante distantes de serem processos democráticos de inclusão social e tecnológica. Em contraponto, ainda uma instituição monocultural e filha do Iluminismo, a escola tradicional necessita pois incorporar os códigos e as linguagens de rádio, TV, jornal, revista e em especial da internet, como novas fontes de conhecimento. Neste contexto, os CPVCs estão via de regra privados de um projeto educativo que incorpore a nova cultura midiática. Contudo, as parcerias exploradas no painel apresentam potencialidades para superação de algumas barreiras socioeconômicas na sociedade brasileira, ao propiciar acesso a recursos de TICs e assim poder potencialmente colaborar para a melhoria das trajetórias acadêmicas dos alunos dos CPVCs.

Ao longo dos quatro textos seguintes, procurou-se construir pontes, que já se constituam em 2005 em vasos comunicantes na circulação de estudos, pesquisas e saberes científicos e culturais entre os universos acadêmico e comunitário. Em decorrência, o primeiro recurso institucional disponibilizado busca socializar junto aos CPVCs a trajetória do Programa de Integração Universidade, Escola e Sociedade-PIUES, já consolidada desde 1992 junto às escolas regulares de Ensino Médio. De um lado, o PIUES busca valorizar e difundir o aprendizado das ciências; de outro lado busca aproximar professores e alunos do Ensino Médio com a comunidade acadêmica. Assim sendo, Danays González descreve em seu texto as estratégias de atuação do PIUES, através da promoção de visitas e de práticas laboratoriais em Física, Química, Matemática e Meio Ambiente; participação em Feiras de Ciências com kits de experimentos; bem como o intento de desenvolver uma abordagem de aprendizagem centrada sob a ótica de resolução de problemas. A autora descreve procedimentos para que os CPVCs possam estabelecer parcerias com o PIUES, em especial pelo acesso de docentes e alunos dos cursinhos comunitários aos laboratórios de ciências no campus da PUC-Rio.

Como um segundo espaço e processo de intervenções pedagógicas articuláveis aos CPVCs, foram contemplados recursos estratégicos de

inclusão digital e de aprendizagem informatizada multimeios, através da disponibilização de um laboratório de microcomputadores, em parceria com o Programa Universia, articuladamente às equipes do EDU K Br e do Núcleo de Educação de Adultos Raízes Comunitárias. O foco de inclusão digital e de aprendizagem informatizada dos conteúdos curriculares do Ensino Médio dar-se-á por meio de uma proposta pedagógica de formação do leitor-escritor em módulos bimestrais de 50 horas-aula, com o desenvolvimento de competências e habilidades em recursos de editor de texto para elaboração de relatórios, incorporando diferentes formas de códigos e portadores de textos (gráficos, estatísticas, etc), busca de informações em portais contendo conteúdos programáticos do Ensino Médio, informações jornalísticas, bancos de dados do IBGE, IPLANRIO, etc.

O terceiro eixo de ações em TICs com os CPVCs descreve alternativas de formação cultural e educacional já disponibilizadas pelas linhas de ações socioeducativas desenvolvidas pela equipe de Arte Educação do Projeto Portinari. Em seu texto, Suely Avellar, a par de evidenciar como o próprio Portinari alcança sua inclusão cultural através de sua obra, destaca como o artista relê e reelabora a história, as relações sociais, os recursos naturais e humanos do seu país, e a socialização da obra de Portinari junto a projetos comunitários, como os CPVCs, ensina a reapropriação, pelas camadas populares, dos conteúdos históricos, científicos e culturais expressos na criação artística de Portinari, disponíveis em arquivos digitalizados com interfaces interativas com os usuários, em escolas, ONGs, associações comunitárias. Assim, ações conjuntas entre os CPVCs e o Projeto Portinari ampliarão as oportunidades de um projeto socioeducativo, não apenas no campus da PUC-Rio, como também em espaços das próprias comunidades parceiras.

O quarto texto descreve a proposta de cultura e educação cinematográfica, desenvolvida há 18 anos pelo Grupo Estação/Cineclube Pau-Brasil, o qual, desde 2001, atua mais articuladamente com os CPVCs, no projeto “Domingo é Dia de Cinema”. No texto, Felícia Krumholtz reflete sobre o processo de socialização da cultura cinematográfica como instrumento educativo e veículo de formação da cidadania, promovendo assim sentimentos de inclusão em prol de camadas populares geralmente sem acesso ao cinema. A autora descreve as linhas de ações desenvolvidas em três tipos de atividades: a) projeto “O Professor Vai de Graça ao Cinema”, sobre dinamização do uso do material audiovisual como recurso pedagógico; b) oficinas de capacitação em linguagem cinematográfica; e c) sessões especiais em atendimento a pessoas com transtornos mentais e deficiências visual e auditiva.

5.2 – Tecnologias de informação e comunicação como cultura e ferramenta junto aos CPVCs

*Rosália Duarte*¹

Em sociedades complexas e midiáticas como a nossa, tecnologias que produzem e veiculam informações são mais do que instrumentos, são cultura. Isto porque elas produzem significados e participam ativamente dos movimentos que ajudam a construir a história dos povos e dos indivíduos. As chamadas TICs, das quais cinema, televisão e, mais recentemente, Internet são os principais representantes, compõem, com suas diferentes linguagens e especificidades, uma “atmosfera” que nos envolve a todos, estejamos ou não em contato direto com elas. É quase como se pudéssemos, de fato, “respirar” a presença delas: experimentamos, direta ou indiretamente, as mudanças produzidas, pela velocidade que elas imprimem à transmissão de informações e pelas possibilidades de contato *on-line*, em tempo “real”, entre instituições e pessoas de países tão distantes quanto distintos. Dado o abismo existente entre os países ricos e pobres, e entre as camadas sociais altas e baixas em um mesmo país, ainda não é possível descrever, com segurança, a extensão do impacto provocado no planeta pelo uso dessas tecnologias, mas já podemos afirmar que as diferenças entre os séculos que precederam a invenção das tecnologias da informação e o século no qual se configurou a chamada “era da comunicação” são absolutamente radicais.

Em um contexto – nem sempre democrático – de produção e circulação de informações, em volume e velocidade jamais experimentados pela humanidade, estão sendo gestadas novas sensibilidades e formas de sociabilidade, novos modos de produção e difusão de conhecimentos, novas configurações de tempo e espaço que interferem em nossos modos de ver, de pensar e de estar no mundo, e atravessam as relações que estabelecemos com a cultura, o saber e a aprendizagem.

A onipresença incontestável dessa tecnologia que, no singular, nos remete necessariamente à mídia, na vida cotidiana, nas relações de produção, no trabalho e no lazer nos coloca desafios importantes, entre eles o de garantir algum nível de equidade no acesso às informações, à educação e a postos de prestígio na sociedade.

De acordo com Rivoltella (2001), diante desse quadro, são os profissionais de educação que estão sendo alvo do maior desafio: quer atuemos em espaços intra ou extra-escolares, públicos ou privados, formais ou informais, na Escola Básica ou no Ensino Superior, não nos é mais possível (se é que algum dia o foi) optar por incorporar, ou não, essas tecnologias

¹ Doutora em Educação pela PUC-Rio.

ao trabalho que desenvolvemos – essa incorporação é uma exigência da sociedade e uma demanda dos estudantes. Vivemos numa era na qual a informação se transformou em “uma nova moeda de troca, uma nova medida de valor, constituindo um novo ‘cacife simbólico’, tão importante quanto o dinheiro” (Labrunie, op. cit., p. 19). Numa sociedade onde informação é poder, não se pode considerar secundária a incorporação, em ambientes que se propõem a ser educativos, de tecnologias de produção, veiculação e acesso a informações.

O uso das TICs em pré-vestibulares comunitários

A escola que conhecemos teve como referência, em sua constituição, os parâmetros do iluminismo e da ilustração, nos quais o saber que estava nos livros e na memória daquele que os havia lido devia ser transmitido, de forma direta, sistemática e linear, aos que ainda não haviam lido o suficiente (ou leram sem a orientação devida) e portanto não tinham, guardados na memória, os conhecimentos de que necessitavam para ingressar no mercado de trabalho e/ou para atuar socialmente. São esses os pressupostos que, a despeito das mudanças ocorridas nas ciências da Educação e na Pedagogia, até hoje norteiam o funcionamento da maioria das instituições de ensino no Brasil. A escola ainda tem dificuldade de trabalhar com a diversidade de linguagens, tempos, ritmos, valores, identidades, culturas e acesso às informações. Ela tem dificuldade de se desvencilhar da hierarquização dos saberes e tempos escolares, dos conteúdos que compõem o currículo formal, arcabouço de saberes considerados válidos e universais. “A instituição do saber continua a desenvolver uma educação monocultural, com posturas nada democráticas na difusão dos conhecimentos.” (Labrunie, op. cit., p.15)

Não conseguimos ainda realizar um ensino que promova a equidade no acesso e na construção do conhecimento ou que, no mínimo, ajude a reduzir desigualdades existentes entre os que têm e os que não têm acesso aos bens materiais e culturais em nossa sociedade. Temos uma educação pública de base que não responde aos principais desafios da modernidade, menos ainda aos da chamada pós-modernidade ou modernidade tardia, como preferem alguns. Temos um Ensino Superior elitista, acessível apenas a uma minoria de privilegiados (não mais do que 9% dos jovens brasileiros frequentam a universidade, sendo que menos de 1% destes pertencem às camadas populares), que confere aos que passam por ele títulos mais ou menos valorizados (dependendo da instituição, esses títulos podem ser bastante valiosos), que facilitam o trânsito pelo espaço social.

O vestibular, sistema de ingresso ao Ensino Superior, é em grande parte produto e produtor das distorções que dão um valor instrumental ao conhecimento. Fruto desse sistema que ainda não conseguiu superar suas iniquidades, os cursos pré-vestibulares são, provavelmente, as instituições de ensino que mais se submetem ao anacronismo de um modelo de escola, forjado nos séculos XVIII e XIX. Tal modelo privilegia a memória, em detrimento da compreensão; a resposta, em detrimento da pergunta; a certeza, em detrimento da dúvida e da curiosidade.

Contraditoriamente, os pré-vestibulares são o caminho aparentemente “obrigatório” para aqueles que aspiram a ingressar no Ensino Superior. Só assim eles podem passar pelo estreito funil que os separa do que ainda é visto como a única possibilidade de consolidação de uma trajetória escolar bem-sucedida. É difícil, portanto, escapar das contradições provocadas pela adoção – imposta talvez pelas circunstâncias – de métodos didáticos destinados muito mais a “condicionar” os estudantes para dar respostas certas do que a favorecer a descoberta e a aquisição de novos conhecimentos.

Parece improvável que, nesse momento, possam ser realizadas mudanças muito significativas na lógica de funcionamento e nos métodos de ensino dos pré-vestibulares, sobretudo nos comunitários, cujo objetivo é assegurar, contra todos os obstáculos impostos socialmente, o ingresso de jovens negros e/ou de camadas populares em instituições de Ensino Superior de prestígio. É nesse contexto que as tecnologias da informação e da comunicação podem, de fato, fazer a diferença: não há dúvida de que o domínio dessas “ferramentas” ou, melhor, a posse dos códigos e da gramática dessa cultura, pode ajudar a determinar trajetórias acadêmicas mais ou menos bem-sucedidas.

Tomar posse e fazer uso de códigos considerados essenciais, que outros dominam muito bem, desde cedo, é no mínimo reduzir, significativamente, uma barreira a mais na possibilidade de construir trajetórias escolares e profissionais satisfatórias.

Não se trata, entretanto, de “didatizar a máquinas” (Labrunie, id.), como freqüentemente se faz em ambientes escolares, ou seja, de submeter tecnologias e linguagens plurais – diversificadas e abertas aos mais diferentes usos e experiências – à “lei pedagógica” da transmissão simples, direta e linear de conteúdos curriculares. Trata-se de favorecer o encontro de estudantes com diferentes linguagens, entre elas a da ciência, a das tecnologias da comunicação e a das artes, que hoje estão muito mais próximas umas das outras, do que em qualquer outro momento de nossa história; trata-se de criar ambientes e possibilidades de encontros, prazerosos e desafiadores, com formas diversificadas de produção e

veiculação de conhecimentos, fora dos prazos e da visão utilitarista do saber, impostos pela lógica do vestibular. Trata-se, enfim, de promover e despertar o prazer de construir e adquirir conhecimentos, por si e a partir de seus próprios interesses.

Criar ambientes desse tipo exige a adoção de novos paradigmas e pressupostos, além de investimentos em recursos humanos e materiais. Vale lembrar que não cabe à escola propiciar, sozinha, o acesso a todos os bens de que os estudantes necessitam (e a que têm direito) para transitar, em igualdade de condições, pelos espaços sociais. Nas camadas médias e superiores, as famílias tendem a suprir essas necessidades, não só porque têm possibilidades de fazê-lo, mas também porque identificam nessa ação uma estratégia importante para garantir o sucesso dos seus filhos. É urgente e necessária a implementação, no Brasil, de políticas públicas de universalização do acesso às tecnologias da informação e da comunicação e aos bens culturais em geral (livros, teatro, cinema, música, museus, artes plásticas, dança, etc.). Uma das mais importantes tarefas dos movimentos sociais contemporâneos é exigir que essas políticas sejam, de fato, implementadas.

Tanto quanto seria impensável uma escola sem livros na modernidade, é inadmissível, hoje, uma escola sem produtos audiovisuais, computadores ou acesso à Internet. Se a sociedade estiver convencida da necessidade de prover instituições educativas – formais e informais – desses recursos, eles certamente serão viabilizados.

A certeza da impossibilidade de realizar uma educação de qualidade sem livros levou o poder público a investir pesadamente na composição de bibliotecas, na distribuição de títulos, didáticos e não-didáticos, a todas as escolas públicas do país, na realização de feiras de livros e de eventos semelhantes e, acima de tudo, na formação de leitores. O mesmo vai ocorrer com as mídias: quando nós, sobretudo os professores, estivermos convencidos de que rádio, jornal, revista, cinema, televisão, Internet são fonte de conhecimento, tanto quanto de construção de identidades e sensibilidades – e portanto ferramentas essenciais para a realização de qualquer trabalho que se pretenda educativo – a escola e os espaços públicos em geral oferecerão possibilidades de acesso a esses recursos.

Entretanto, enquanto isso não se torna realidade, busquemos estabelecer parcerias entre grupos, organizações não-governamentais e instituições de ensino e de pesquisa, que possam ajudar a viabilizar amplo acesso às distintas formas de linguagem, garantindo qualidade e diversidade.

Referências bibliográficas

- BELLONI, Maria Luiza. Mídia-educação ou comunicação educacional? Campo novo de teoria e de prática. In: BELLONI, M. L. (org.) *A formação na sociedade do espetáculo*. São Paulo: Loyola, 2002, pp. 47-72. (Coleção Tendências)
- LABRUNIE, Maria das Graças Lino. *Máquinas didatizadas: uma análise do uso das Tecnologias da Comunicação e da Informação na escola*. Rio de Janeiro: PUC-Rio/Departamento de Educação, 2004. (Dissertação de Mestrado – mimeo)
- RIVOLTELLA, Pier Cesare. *Media Education: modelli, esperienze, profilo disciplinare*. Roma: Carocci Editore, 2001.

5.3. Proposta e experiência do PIUES no aprendizado de Ciências – Possíveis interfaces junto aos CPVCs

Danays González¹

O Programa de Integração Universidade Escola e Sociedade – PIUES, criado pela PUC-Rio em 1992, tem entre seus objetivos a valorização e difusão do aprendizado de Ciências, realçando sua interconexão com o desenvolvimento tecnológico e seu impacto na sociedade, através da geração de riqueza, segurança e conforto para o cidadão. Outro objetivo do PIUES é o de promover a aproximação entre estudantes e professores do Ensino Médio com a Comunidade Universitária.

Exemplos de atividades do PIUES

- Interação com o Ensino Médio, através de:
 - a) visitas de alunos aos laboratórios do PIUES/PUC-Rio, onde são realizadas práticas laboratoriais sobre temas de Física, Matemática, Química e Meio Ambiente;
 - b) participação em Feiras Educacionais, promovidas por escolas de Ensino Médio nas cidades do Rio de Janeiro e Niterói ou realizadas no campus da Universidade. Nessas ocasiões, levam-se *kits* para a realização de experimentos de Física e Química com os alunos, motivados pela usual deficiência laboratorial das escolas de Ensino Médio;
 - c) recepção de alunos de Ensino Médio, de escolas técnicas e da PUC-Rio, no curso de Introdução à Engenharia. Este curso tem como objetivo associar uma abordagem de aprendizagem – a partir da resolução de problemas concretos – a uma visão empreendedora da Engenharia, em regime de equipe. A Lagoa Rodrigo de Freitas (RJ), por exemplo, está sendo utilizada como motivação para o aprendizado de ciências nas áreas de Biologia, Física e Química.

¹ Doutora em Física – PUC-Rio; Coordenadora do PIUES.

- Especialização de Professores
- Produção de *kits* de ensino

O que o PIUES pode oferecer aos CPVCs

De terça a sexta-feira, o PIUES agenda duas visitas gratuitas a seu laboratório, para grupos de 25 alunos de 1ª a 3ª séries do Ensino Médio, acompanhados de seus professores de Ciências. Durante tais visitas, de aproximadamente 3 horas, são abordados os seguintes temas:

- *Física* - Sessões 1 e 2: Mecânica, Termodinâmica, Eletricidade, Magnetismo e Óptica.
- *Química e Meio Ambiente* - Sessões 1 e 2: Medidas de Oxigênio Dissolvido, Metais Pesados e Substâncias Orgânicas. O estudante aplicará conceitos relacionados a fenômenos químicos associados com a precipitação, complexação e oxi-redução, vinculados à temática ambiental.
- *Matemática* - Programa Cabri Geometre II, visando fornecer aos participantes ferramentas de exploração para o mundo dos computadores e da Matemática. Com isso, os alunos são incentivados a fazer descobertas e a desenvolver a Geometria, a partir de idéias criativas e com autonomia.

No âmbito das áreas de atuação do PIUES da PUC-Rio, estamos disponíveis para possíveis interfaces com os CPVCs, tanto em nossos horários regulares – das terças às sextas-feiras, entre 09h e 12h, e entre 14h e 17h – **assim como aos sábados, no horário de 09 às 12 horas.**

Nota Técnica:

Para informações complementares sobre o PIUES pode ser acessado seu site em: <http://www.maxwell.lambda.ele.puc-rio.br>

Para navegar na página do PIUES, deve ser seguido o roteiro abaixo:

- clicar em Biblioteca Digital;
- clicar em Biblioteca;
- clicar em Busca por conteúdo;
- clicar em Título do Conteúdo;
- preencher PIUES, e clicar Buscar;
- clicar sobre o título;
- clicar em pdf.

5.4. Inclusão digital para formação de leitores-escritores entre pré-vestibulandos comunitários

Rita Rezende Migliora¹ e José Carmelo Braz de Carvalho²

Justificativa

No âmbito das reflexões sobre processos pedagógicos em CPVCs, o eixo de TICs (tecnologias de informação e comunicação) é crucial, por ter implicações não apenas educacionais, como também socioeconômicas e político-culturais, desafiadoras a uma política institucional da PUC-Rio em prol da inclusão digital e da democratização tecnológica.

O presente projeto objetiva, pois, articular potencialidades de TICs disponíveis na PUC-Rio, através dos Projetos EDU K Br, do Espaço Universia³ e NEAd Raízes Comunitárias, com vistas a assegurar a pré-vestibulandos comunitários oportunidades de inclusão digital e de aprendizagem qualitativa, para a consolidação de conhecimentos, competências e habilidades estratégicas do Ensino Médio, indispensáveis a um bom rendimento na universidade. Com efeito, delinea-se aqui uma alternativa de ação afirmativa junto a 240 pré-vestibulandos comunitários⁴, com perfis marcantes de exclusão digital: afastados há muito tempo da escola; sem acesso à Internet; necessitados de um reforço curricular de qualidade, em conteúdos estratégicos do Ensino Médio.

Buscar-se-á, dessa forma, assegurar condições de inclusão digital e aprendizagem de informática a um segmento mais carente de pré-vestibulandos comunitários, alavancando assim suas chances de consolidar sua escolaridade básica e de acesso ao Ensino Superior. Em comunidades faveladas, como Maré e Rocinha, onde ONGs patrocinam Estações Futuro, apenas 4% dos jovens e adultos valeram-se da Internet no siste-

¹ Mestranda de Educação/PUC-Rio.

² PhD em Educação e Desenvolvimento; Coordenador do NEAd Raízes Comunitárias.

³ O projeto Khouse BR, da PUC-Rio, é associado à Fundação Padre Leonel Franca, operando desde 1995, especialmente em convênios de apoio a escolas públicas da SME-Rio, no âmbito do programa internacional KIDLINK. Já o laboratório, equipado com 20 micros de última geração, foi inaugurado no segundo semestre de 2004, em parceria com o Portal Universia, da Sociedade Universia do Brasil S.A, com sede em São Paulo; na PUC-Rio, seus projetos sociais estão associados ao Kidlink e ao NEAM.

⁴ Concomitantemente às atividades de ensino-aprendizagem digital e microinformática no laboratório Universia, serão desenvolvidas duas outras classes trimestrais, com 40 pré-vestibulandos, pelo PIUES, em laboratórios de Física e Química, coordenadas pela Profa. Danays González, bem como junto ao Projeto Portinari/Comunidades, através dos módulos instrucionais “Portinari e as Ciências” e “Portinari e a História do Brasil”, sob a coordenação da Profa. Suely Avellar.

ma escolar (relatório *Confronting Inequality in the Information Society: brazil@digitaldivide.com* 2004);

- Em abril de 2003, entre os alunos freqüentando o Ensino Médio fluminense, 84% não tinham acesso à Internet; infelizmente, esta já elevada taxa atingirá quase 100% para pré-vestibulandos adultos de comunidades pobres, que retornam aos estudos em condições muito precárias (UNESCO: *Ensino Médio: Múltiplas Vozes*, 2004);
- Em contrapartida, o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM comprovou em 2003 que, entre os estudantes pobres, a inclusão digital e o acesso à Internet constituem fatores com o maior valor agregado à aprendizagem no Ensino Médio: para o estudante pobre do Ensino Médio, o fato de ser internauta agrega cerca de 15 pontos (portanto, 31%) no rendimento médio nacional de 49 pontos no ENEM (MEC-INEP: *Uma Nova Leitura do Desempenho dos Estudantes da 3ª Série do Ensino Médio*, janeiro de 2004).

Uma proposta interinstitucional

Propõe-se, pois, disponibilizar o acesso ao laboratório de micros Universia, com recursos instrucionais multimeios, com vistas ao desenvolvimento autônomo de leitores-escritores, devidamente capacitados a “aprender a aprender”, através de recursos de buscas em portais e bancos de dados, na premissa de que esse domínio adequado dos códigos da leitura e escrita no nível do Ensino Médio (segundo os critérios dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio e da matriz de competências e habilidades do ENEM) instrumentaliza igualmente os pré-vestibulandos comunitários a desenvolver outros códigos de leitura-escrita nas demais áreas curriculares e científicas do Ensino Médio e Superior. No âmbito da PUC-Rio, a equipe do Portal Edu K br/ Projeto Khouse (<http://.edukbr.com.br>) dará assessoria técnico-pedagógica à proposta, juntamente com o NEAd (Núcleo de Educação de Adultos) e a equipe especializada na área de formação de leitor-escritor, dirigida na PUC-Rio pela Professora Eliana Yunes. Atua-se segundo a filosofia de ação da EduKbr: proporcionar uma mudança de paradigma quanto à atitude em relação ao que é ensino-aprendizagem na Internet;

- a) permitir o desenvolvimento de uma consciência crítica e reflexiva da comunidade virtual em formação;
- b) preparar cidadãos participativos, sujeitos transformadores, para atuar na Sociedade da Informação;
- c) possibilitar o desenvolvimento de habilidades operacionais e atitudinais, que capacitem os pré-vestibulandos a, além de receber e integrar as informações, também produzi-las.

Essa estratégia institucional, a ser supervisionada pelo Projeto Khouse Br no ambiente Estudo@Web (<http://www.edukbr.com.br/edukbr>), deverá assegurar os seguintes eixos de inclusão digital e de aprendizagem de informática:

1. Conhecimentos, competências e habilidades na aprendizagem de técnicas e recursos de editores de textos, buscas em portais e bancos de dados, pesquisas de informações, com vistas à formação de leitores-escretores autônomos, com proficiência compatível a concluintes do Ensino Médio e candidatos ao Ensino Superior;
2. Essa capacitação informática dos pré-vestibulandos comunitários como leitores-escretores deverá permitir-lhes “aprender a aprender”, como requisito de formação continuada e autônoma em suas áreas de estudos e interesses profissionais, com vistas principalmente à busca de novas informações e geração de conhecimentos nos campos científicos e profissionais de interesse;
3. Formação, prévia e em serviço, de duas monitorias nas áreas de Tecnologia Educacional e de Formação de Leitor-Escritor, consolidando conhecimentos e práticas que possam ser disseminadas, seja na PUC-Rio – em projetos específicos para alunos com problemas de aprendizagem no NOAP (Núcleo de Orientação e Apoio Psicopedagógico), nas Licenciaturas, em núcleos de formação de leitores e contadores de histórias –, seja em outros programas externos voltados a superar o dilema escolar brasileiro do baixo rendimento escolar em leitura e escrita;
4. Desenvolver processos de ensino-aprendizagem articulados a diversos recursos de TICs nas 50 horas-aula disponíveis no laboratório de micros Univerispa, bem como integrar atividades extraclasse ao longo do módulo bimestral, através de guias pedagógicos e exercícios elaborados pelas monitorias de Pedagogia e de Letras, visando consolidar assim o processo de formação de 200 pré-vestibulandos comunitários, com características prévias de exclusão tecnológica e digital.

O NEAd Raízes Comunitárias procura, no momento, captar recursos extra-orçamentários que permitam viabilizar a operacionalização técnica do projeto, bem como o apoio complementar em auxílio-transporte, lanche e material escolar.

A proposta visa atender, em 2005, um segmento mais penalizado de 200 pré-vestibulandos comunitários dos CPVCs, através da oferta de cinco módulos bimestrais de 100 horas-aula: 50 de práticas efetivas em laboratório, complementadas por mais 50 horas de exercícios extraclasse, no desenvolvimento de relatórios técnicos, *papers*, textos literários.

Cada módulo bimestral atenderá, pois, a 40 pré-vestibulandos, segundo a representatividade dos 147 CPVCs parceiros: a Rede EDUCAFRO com 47,2% das vagas; o Movimento PVNC com 17,3% das vagas; e

os Pré-Vestibulares Independentes 35,5% das vagas. Nesse primeiro momento, embora o atendimento inicialmente previsto a apenas 200 pré-vestibulandos mais carentes mostre-se muito limitado, face à elevada demanda potencial existente, há a proposta de ampliar a captação de recursos adicionais junto a agências de fomento, e neste sentido a consolidação técnico-pedagógica desse projeto de inclusão digital e aprendizagem informatizada abre amplos espaços de mediações.

A par disso, esse projeto específico será desenvolvido concomitantemente a três outros projetos de TICs – através do PIUES, o acesso de cerca de 250 pré-vestibulandos comunitários à educação científica em laboratórios experimentais da PUC; do Projeto Portinari, a formação cultural e artística integrada às práticas docentes e comunitárias de 120 professores dos CPVCs; bem como a uma co-parceria com a Fundação Planetário em sessões específicas para os cursos parceiros da PUC-Rio – no âmbito de uma intensa programação aos sábados, em projeto intitulado “Sabatinas em Ciência, Cultura e Inclusão Digital entre os CPVCs e a PUC-Rio”. Com efeito, retomando-se o prisma do subtítulo do livro – “espaços de mediações pedagógicas nos CPVCs” – a expectativa em torno dessas iniciativas propostas no presente capítulo é de que as mesmas comprovem alcançar eficiência, eficácia e efetividade, com vistas à ampliação e aprofundamento de outros espaços e processos de TICs nas parcerias entre os CPVCs e a PUC-Rio.

5.5. O Projeto Portinari e suas ações comunitárias

Suely Avellar¹

Durante os vários anos em que trabalhei como professora, pude conviver com estudantes de realidades totalmente diferentes. Nas escolas públicas, tive alunos que demonstravam grande aptidão para artes, literatura, ciências. Mas nós, professores, sabíamos que poucos deles conseguiriam realizar seus anseios nas áreas em que gostariam de se profissionalizar pois, bem cedo, teriam que trocar a escola por um trabalho, para ajudar nas despesas familiares. Um outro fator que desestimula essas pessoas, no tocante à continuação dos estudos, é seu distanciamento das atividades culturais, o que as deixa em desigualdade em relação aos alunos de escolas particulares, no momento de prestar o vestibular. Diminuir essa distância, propiciando a esses alunos as mesmas oportunidades dos jovens das escolas particulares é a preocupação, hoje, de muitas pessoas envolvidas em educação.

¹ Coordenadora de Arte e Educação do Projeto Portinari/PUC-Rio.

Em 1997, o Projeto Portinari – PP realizou as primeiras exposições de réplicas digitais de Candido Portinari, contribuindo, ainda que timidamente, para ações de inclusão social.

Fundado há 25 anos pelo prof. João Cândido Portinari – filho de Cândido Portinari – o PP, com sede na PUC-Rio, tinha como meta principal localizar e catalogar as obras do artista para que, a partir desse trabalho, pudesse ser editado um catálogo que contivesse todas essas obras. O Catálogo Raisononné, após 25 anos de exaustiva pesquisa, acaba de ser publicado, justamente durante o biênio 2003/2004, em que se comemora o centenário de Portinari.

Durante todos esses anos de trabalho, conseguimos recolher um precioso acervo de documentos, cartas, fotografias, depoimentos, recortes de jornais e entrevistas, de inestimável valor para a preservação da memória de uma geração de grandes intelectuais, que muito contribuíram para a cultura brasileira. Tínhamos também a certeza de que a imensa obra deixada por Portinari (quase 5.000 trabalhos), por sua temática, teria um importante papel a cumprir, contribuindo para a educação em nosso país. Em suas palestras, o prof. João Cândido costuma dizer que Portinari, através de sua obra, escreveu uma grande carta ao povo brasileiro, mas esta carta ainda não foi devidamente aberta e lida por todos aqueles a quem ela foi endereçada, pois a grande maioria dos trabalhos desse artista continua fechada em salas de bancos, museus, coleções particulares, visíveis apenas para uma minoria de privilegiados.

A moderna tecnologia de réplicas digitais vem ajudar no trabalho de produção de exposições itinerantes, possibilitando cópias de excelente qualidade, que podem ser vistas em locais mais acessíveis ao povo, estimulando uma visitação mais ampla, e assim contribuindo para que a obra do artista possa se tornar conhecida em todo o país.

Com o patrocínio da Petrobrás, o PP realizou o primeiro projeto na área de arte-educação: a exposição *O Brasil de Portinari*. Composta de 45 réplicas digitais, esta exposição mostra os diferentes temas que Portinari escolheu para contar um pouco da história de seu país. Percorremos todo o Brasil, montando *O Brasil de Portinari* em diferentes locais, em todas as capitais e diversas cidades do interior, num total de 107 exposições e com uma visitação que já ultrapassa 400 mil pessoas.

De março de 1999 a dezembro de 2002, organizamos eventos, nos fim de semana, em treze escolas estaduais do Rio de Janeiro, através do programa *Se eu fosse Portinari*, com o patrocínio da Faperj. Visitamos cidades do interior do estado, montando a exposição de réplicas e oferecendo, às comunidades, diferentes oficinas relacionadas às obras expostas. Tais oficinas incluíam: teatro de fantoches, arte com sucata, dança, origami, pintura, informática e narração de histórias.

Em 2002, iniciamos um projeto que ligava a Ciência à arte de Portinari. A exposição *Portinari Arte*, cuja primeira edição teve o patrocínio da IBM, mostra como a arte pode ilustrar fenômenos científicos, e dessa forma fazer o papel de fio condutor. Assim, de uma maneira mais lúdica, pode despertar o interesse dos alunos para o estudo de Física, Matemática, Química, Biologia ou Informática. Agora em nova montagem, com o patrocínio do IRB/Instituto de Resseguros do Brasil, *Portinari Arte* está sendo apresentada no Rio de Janeiro, e em seguida irá a São Paulo.

Comemorando o centenário de nascimento de Portinari, criamos dois novos projetos: *Portinari Imagens do Brasil*, no Centro Cultural de Furnas, no Rio de Janeiro, e a exposição *Tempo Portinari*, na sede do SESC-RJ. A exposição *Imagens do Brasil* mostra os diversos aspectos de nosso país, tais como: danças populares, brincadeiras infantis, trabalho e paisagem brasileira. Junto com a exposição, foram oferecidos dois cursos. O primeiro, introdutório à monitoria de museus e exposições de arte, disponibiliza vinte vagas para jovens de comunidades carentes, e nossa intenção é aproximá-los da arte e também estimulá-los a frequentar ambientes culturais e a dar prosseguimento a seus estudos, com vistas ao ingresso na universidade. No momento, três desses jovens são monitores da exposição *Portinari, Arte e Ciência*.

O segundo curso foi dedicado a líderes e educadores comunitários, e versava sobre teoria e prática da montagem de eventos culturais em suas comunidades. Procuramos sensibilizá-los para descobrir valores artísticos em suas próprias comunidades, e a organizar, com essas pessoas, exposições, reuniões culturais e palestras que pudessem concentrar o maior número possível de jovens interessados em participar e se engajar em um mutirão cultural.

Junto com o Comitê para Democratização da Informática-CDI, realizamos um programa de exposições e oficinas de arte nos morros Dona Marta, Macacos e São Carlos, na ONG *Se Essa Rua Fosse Minha* e nas penitenciárias Lemos de Brito e Helio Gomes.

Durante esses sete anos em que atuamos em locais tão carentes de atividades culturais, ganhamos uma boa experiência que nos faz, cada vez mais, ter a certeza de que estamos no caminho certo para contribuir, de alguma forma, para a efetiva inclusão cultural e social dessas pessoas. E estamos aqui para também colaborar, colocando à disposição nosso trabalho com as exposições de réplicas, bem como o planejamento de outras atividades em parceria com vocês, coordenadores dos cursos.

Esperamos que, em 2005, o Projeto Portinari possa participar desse maravilhoso trabalho que vocês todos realizam, no sentido de dar a to-

dos oportunidades, cada vez maiores, de ingresso na universidade. Para nós, do Projeto Portinari, é de grande importância essa colaboração, pois assim estaremos contribuindo para que, através da obra de Candido Portinari, possamos de alguma maneira modificar algo na Educação, neste nosso Brasil.

5.6. Oficina Cine-Escola e sua prática junto aos CPVCs

Felícia Krumholtz¹

O Cineclube Pau-Brasil é uma associação sem fins lucrativos, cuja principal função é atender comunidades de baixa renda, em programas de apoio pedagógico e cultural. Seu objetivo se cumpre através de um programa permanente junto a escolas públicas e privadas, grupos comunitários, ONGs, bem como instituições de atendimento especial.

Esse programa existe desde a formação do Grupo Estação, um espaço alternativo de exibição de filmes, na cidade do Rio de Janeiro, e que se tornou referência para a cultura cinematográfica local. Esse grupo criou e desenvolve o programa educativo e de formação de platéias Oficina Cine-Escola, que usa o cinema como instrumento educativo e veículo de formação de consciência para a cidadania, em cuidadoso e constante trabalho de formação e ampliação de platéias. Tal programa pretende ampliar os horizontes de crianças, jovens e adultos que, em geral, não têm acesso ao cinema e/ou a atividades de socialização dessa natureza.

Ao propiciar um alargamento das fronteiras locais e promover sentimentos de inclusão em outros espaços formais da cidade, tais atividades ajudam esse público a refletir melhor sobre as realidades locais e fortalecem os vínculos de comprometimento com a melhoria da qualidade de vida, ampliando, assim, seu exercício de cidadania.

Breve histórico da instituição

Tal programa educativo foi criado há 18 anos, desenvolve-se a partir da exibição de filmes de caráter pedagógico-cultural, e atende anualmente milhares de crianças de escolas públicas e privadas, grupos comunitários e de interesse, assim como instituições de atendimento especial.

Atualmente denominado Oficina Cine-Escola, esse programa é realizado em todas as salas do Circuito Estação. Seu público ultrapassa um milhão de espectadores, entre alunos e professores, e se torna a cada dia mais fiel. A atuação do programa vem se expandindo: são muitas as sessões

¹ Coordenadora do Oficina Cine-Escola, programa educativo do Grupo Estação-Unibanco.

especiais, em parceria com estabelecimentos como Instituto Benjamim Constant, INES (Instituto Nacional de Surdos), Instituto Phillippe Pinel, CEASM (Centro de Estudos e Ações Solidárias da Maré) e outros.

O programa desenvolve diversos projetos e atividades ao longo do ano letivo, com o objetivo de trazer os estudantes à sala de cinema, fazendo-os participar de uma atividade social coletiva em que diferentes grupos, de distintas comunidades, compartilham do prazer de ver e discutir filmes.

Tipos de atividades

- Sessões para professores: projeto *O Professor Vai de Graça ao Cinema* – sessões especiais para dinamização do uso de material audiovisual como apoio pedagógico em sala de aula. Atende cerca de mil professores ao ano.
- Oficinas de capacitação de linguagem cinematográfica durante a *Mostra Geração*, no *Festival do Rio*, atendendo comunidades de baixa renda dos bairros de Guadalupe, Campo Grande, Vista Alegre e arredores, nas Lonas Culturais da Prefeitura.
- Sessões para instituições de atendimento especial, no intuito de propiciar a pessoas afastadas do convívio social, por motivos diversos, a oportunidade de retomar esse convívio. Esse é um trabalho de resgate de cidadania, voltado para pessoas com transtornos mentais e deficiências visual e auditiva. Atende cerca de 20 instituições ao ano.

Em 2000, especificamente em uma parceria com a Prefeitura do Rio de Janeiro, foram atendidos 32.987 alunos e 1.771 professores, em sessões de cinema especialmente preparadas pelo Oficina Cine-Escola.

Em 2001, o projeto ampliou suas atividades, priorizando, em sessões especiais focadas, temas de interesse dos cursos pré-vestibulares comunitários, destinados a estudantes carentes.

Em 2002, o Oficina Cine-Escola promoveu, de 8 de abril a 30 de junho, o programa educativo do show “O Samba é Minha Nobreza”. Esse programa atingiu um total de 11.323 espectadores, entre alunos, professores, educadores, coordenadores de projetos e membros de diversas ONGs, que assistiram ao espetáculo no Cine Odeon BR. Vale ressaltar que, com apenas duas apresentações por semana, o programa recebeu 50% do público total.

Já a tradicional Mostra Geração, que faz parte do Festival do Rio, em 2004 atingiu 5 mil espectadores em 10 dias. Dessa Mostra participam filmes brasileiros e estrangeiros, e crianças e jovens escolhem, através de voto, o melhor longa-metragem, que recebe um prêmio. Há também encontros entre educadores e a exibição, na Seção Vídeo Fórum, de vídeos produzidos por crianças e jovens, como resultado de projetos

pedagógicos desenvolvidos em comunidades de baixa renda, e também em escolas particulares, cujos projetos pedagógicos incluem o cinema. Há ainda alguns meninos que fazem trabalhos por conta própria e os apresentam nessa ocasião.

As oficinas, que em 2004 versaram sobre os ofícios, contaram com a presença dos diretores Cacá Diegues e Victor Lopes, dos atores Guti Fraga e Sílvio Guindane e do montador Jorge Monclair.

O Cineclube Pau-Brasil realiza ainda, sistematicamente, diversos projetos culturais, como cursos, premiações, debates, exposições e publicações. Esse trabalho tornou o nome fantasia Grupo Estação, uma referência na promoção do cinema enquanto atividade artística e cultural, e originou parcerias com as mais diversas instituições nacionais e estrangeiras.

Sobre o projeto *Domingo é dia de cinema*

Domingo é dia de cinema é um projeto cultural de complementação curricular, que exhibe filmes para alunos de CPVCs localizados em comunidades de baixa renda do centro e da periferia do Rio de Janeiro, com o objetivo de contribuir para a educação, socialização e o resgate da auto-estima desses jovens, valorizando sua cidadania. Compreende sessões especiais no Cinema Odeon BR, no centro da cidade, em horários alternativos, e que são precedidas de esclarecimentos sobre a obra a ser exibida, seguindo-se um debate com especialistas e professores, além da distribuição de material de apoio pedagógico.

No Brasil, as oportunidades que se apresentam para o acesso ao Ensino Superior são socialmente muito desiguais. Iniciativas recentes de formulação de políticas públicas tentam compensar e equilibrar tal desigualdade, com o estabelecimento de quotas para minorias ou para estudantes oriundos de instituições públicas, o que nem sempre significa o atendimento às preferências ou escolhas dos beneficiários.

O projeto *Domingo é dia de cinema* tem como principal objetivo ampliar a qualificação dos candidatos economicamente menos favorecidos, para que possam disputar, em melhores condições, as vagas em universidades públicas, independentemente do sistema de quotas.

O projeto visa contribuir, efetivamente, para a construção de uma sociedade mais justa e democrática. Utilizando o cinema como linguagem transversal de apoio pedagógico, pretende-se desenvolver a consciência crítica e ampliar os horizontes de quem, hoje, não tem acesso a oportunidades alternativas de cultura, lazer e educação.

Domingo é dia de cinema existe desde o final do ano 2000, em uma parceria do programa Oficina Cine-Escola com grupos organizados de

curso pré-vestibulares comunitários. Desenvolve-se, anualmente, em um período de onze meses, ou dois semestres letivos, com a apresentação de oito (8) títulos/filmes.

Em 2001, foram realizadas 5 sessões, assistidas por 1.038 alunos, acompanhados de 29 professores. Em 2002, houve 4 sessões, para 1.522 alunos e 20 professores. Em 2003, foram realizadas 4 sessões, com o comparecimento de 1.209 alunos e 35 professores. Em 2004, houve 8 sessões, assistidas por 3.700 alunos.

O desenvolvimento do projeto prevê:

- ampliação do atendimento, em número de sessões e de filmes oferecidos;
- elaboração de material de apoio pedagógico que possibilite melhor compreensão da obra e contextualize o título com as disciplinas;
- articulação de parcerias, a fim de aumentar a diversidade de acesso a produtos culturais por parte do público-alvo;
- aumento (de 10% a 15%) do índice de aprovação nos vestibulares, que hoje gira em torno de 35% a 37%, em instituições como o CEASM. Pretende-se contribuir para que outros cursos do mesmo perfil também alcancem esse patamar de aprovação;
- cooperação para o aumento do número de cursos pré-vestibulares comunitários atendidos.

Objetivos gerais

Ao utilizar o cinema como meio, o projeto realiza ações voltadas para a integração de jovens e adultos, moradores de comunidades carentes, buscando priorizar temáticas ligadas aos conteúdos dos programas de provas e/ou temas gerais, que contribuam para ampliar a visão de mundo e a capacidade de análise crítica dessas pessoas, além de reduzir situações de risco social. Tais atividades, realizadas de forma sistemática, resgatam a auto-estima, através de uma discussão permanente dos direitos fundamentais do ser humano, reforçando valores éticos, comunitários e familiares. O projeto pretende ainda contribuir significativamente para que jovens e adultos de salas de aula comunitárias tenham melhores instrumentos para fazer suas escolhas.

Objetivos específicos

- suprir a deficiência cultural e didática de alunos de baixa renda, inscritos nos cursos pré-vestibulares comunitários;
- promover a inclusão social da população-alvo;
- estimular a criação artística e o interesse de estudantes e educadores pela arte cinematográfica, exibindo filmes que possam servir como complemento do ensino curricular, ampliando os horizontes de informação dessas pessoas sobre Ciências, Arte, História e Tecnologia;

- fomentar a discussão, por meio de debates, possibilitando a convivência pacífica e solidária, além de uma conscientização da cidadania;
- formar platéias para o cinema brasileiro, incentivando a apreciação de filmes como complemento do ensino curricular;
- contribuir significativamente para que jovens vestibulandos de comunidades de baixa renda venham a contar com melhores instrumentos para fazer suas escolhas. Como complemento educacional, o projeto preenche e amplia os horizontes de uma população, hoje sem acesso aos bens culturais da cidade.

O Oficina Cine-Escola dispõe de um núcleo de coordenação de atividades educativas, orientado para a formação de novas platéias, trabalhando principalmente com filmes brasileiros. Como integrante da estrutura do Circuito Estação, dispõe da sala Cinema Odeon BR, com capacidade para acomodar confortavelmente 600 espectadores, equipada com moderno projetor de 35mm, ar condicionado, microfones e localizada na Cinelândia, centro da cidade do Rio de Janeiro.

Metas qualitativas do projeto

Entre os principais resultados esperados estão a melhoria do desempenho escolar, e conseqüente aumento do número de estudantes da população-alvo classificados em suas primeiras opções em vestibulares para universidades públicas; e o desenvolvimento do cooperativismo e da solidariedade e a redução das desigualdades sociais.

Vale ressaltar que as transformações propiciadas pelo projeto são cumulativas, percebidas ao longo de um processo que vai além do período de execução do próprio projeto.

Ações que podem contribuir para o alcance das metas

Estabelecimento de novas parcerias com outros cursos pré-vestibulares de comunidades; elaboração de um calendário que garanta a periodicidade das sessões e dos debates; realização de sessões com filmes distintos, no período de um ano letivo, acompanhadas de debate; seleção de temáticas, títulos e especialistas com perfil adequado para estimular os debates e a participação da platéia; produção e distribuição de material pedagógico de apoio; articulação das sessões com outras instituições ou atividades culturais no centro da cidade, de modo a otimizar o deslocamento e transformar a ida ao cinema em uma atividade ampliada de aprendizagem, lazer e socialização.

5.7. Conclusão

José Carmelo Braz de Carvalho

A temática das TICs em relação aos CPVCs foi desenvolvida mais restritamente sob a perspectiva das efetivas potencialidades já existentes nas interfaces da PUC-Rio com seus cursos parceiros, ao longo de eixos de formação em ciências, inclusão digital, educação cultural. Essas limitadas interfaces podem, e devem, ser ampliadas e aprofundadas através de recursos de Educação à Distância, redes informatizadas de ensino-aprendizagem, televisão educativa, e o recurso mais articulado e interinstitucionalizado das 800 horas-aula em práticas e estágios curricularmente requeridos nas Licenciaturas, bem como das 200 horas-aula de atividades educativas complementares que integram obrigatoriamente o currículos de todos os cursos de Graduação. Outros espaços e processos de TICs merecem igualmente ser explorados de forma mais sistemática, no âmbito dos processos ensino-aprendizagem nos CPVCs, como os acervos instrucionais sobre o ensino, já disponibilizados pelas TVEs, o Telecurso 2000, os projetos de formação de leitores associados a jornais e revistas que disponibilizam materiais paradidáticos. Os exemplos referidos neste capítulo, como a Oficina Cine-Escola, o Projeto Portinari, o projeto de acesso a laboratórios de Ciências e de inclusão digital, podem e devem ser multiplicados junto a muitas outras ONGs, universidades e programas culturais públicos e privados. Como ressaltou Rosália Duarte em seu texto:

Criar ambientes desse tipo exige a adoção de novos paradigmas e pressupostos, além de investimentos em recursos humanos e materiais. (...) É urgente e necessária a implementação, no Brasil, de políticas públicas de universalização do acesso às tecnologias da informação e comunicação. (...) Uma das mais importantes tarefas dos movimentos sociais contemporâneos é exigir que essas políticas sejam, de fato, implementadas.

Capítulo 6

Revisitando o caminho percorrido, com vistas a uma agenda proativa

6.1. Apresentação

A trilogia *ver, julgar, agir* esteve presente como um fio condutor ao longo desta obra, e é retomada agora explicitamente, com as necessárias ressalvas de quem opera em Educação de Adultos. Com efeito, nos diálogos com seus parceiros comunitários em projetos de Educação de Adultos, os membros do NEAd Raízes Comunitárias recorrem sempre ao bordão: *somos todos eternos aprendizes*. De um lado, aprende-se com os movimentos sociocomunitários, seus conhecimentos, práticas e práxis; mas de outro lado, busca-se reelaborar os saberes sistematizados na vida escolar, segundo pressupostos teórico-práticos de um construtivismo sociocultural, em referência especialmente a Paulo Freire e a Lev Vygotski.

É oportuno, entretanto, retomar-se aqui a tréplica ocorrida em 1983 entre Dermeval Saviani, Guiomar Namó de Mello e Paolo Nozella, em relação aos questionamentos sobre competência técnica e compromisso político, que levaram Saviani (1983, p.142) a concluir:

A identificação dos fins implica imediatamente a competência política, e mediamente a competência técnica; a elaboração dos métodos para atingi-los implica a competência técnica, e mediamente a competência política (...) Logo, sem competência técnico-política não é possível sair da fase romântica (...) Cabe unificar as lutas, visando a consolidar os avanços e tornar irreversíveis as conquistas feitas, trilhando um caminho sem retorno no processo de reapropriação, por parte das camadas trabalhadoras, do conhecimento elaborado e acumulado historicamente.

Após uma década de ações afirmativas junto aos CPVCs – hoje consubstanciadas em mais de 1.000 graduandos comunitários, com mais de 600 tendo respaldo complementar em transporte, alimentação e material escolar – **a PUC-Rio e seus CPVCs parceiros vêm encontrando** ao longo deste livro subsídios e desafios, com vista a avançar mais articuladamente também na parte acadêmica, nas funções fundantes de ensino, pesquisa e extensão. Com efeito, assume-se aqui uma hipótese de trabalho: apesar de avanços tópicos em cada função universitária, parece haver a carência de um escopo propriamente acadêmico melhor institucionalizado, vis-à-vis esse universo de 1.000 graduandos comunitários. Assim:

- no eixo do ensino, são observáveis valiosas iniciativas departamentais, em especial nos Cursos de Licenciatura, através de procedimentos de rearticulações curriculares entre disciplinas e processos ensino-aprendizagem, objetivando consolidar a formação dos graduandos comunitários, especialmente via desenvolvimento de leitores-escritores, inclusão digital e medidas complementares de reforço à escolaridade média. Ressente-se, contudo, de uma política articulada intra PUC-Rio, como ocorreu na década de 70 em universidades norte-americanas, com a generalizada prática dos *freshmen seminars*. Sobretudo, carece-se de uma interface articulada, pela qual 1.000 graduandos tenham melhores instrumentos para gerar efeitos multiplicativos e auto-sustentados, nas próprias comunidades onde atuam os CPVCs parceiros;
- no eixo da função pesquisa, é crescente a presença de graduandos comunitários nos projetos institucionais (PIBIC/CNPq, FAPERJ, Ford Foundation, etc.), e em 2001 foi significativa a luta das coordenações central e setoriais da Graduação, para que as agências de fomento redefiniram o teto das faixas etárias dos bolsistas, de forma a incorporar mais e mais graduandos já adultos e trabalhadores;
- no eixo da extensão universitária há, na PUC-Rio, muitos projetos sociocomunitários em parceria, como NOAP, NEAM, NEAd, CCESP/UNICOM, PIUES, Projeto Portinari e tantos outros. A PUC-Rio tem, associado diretamente aos CPVCs, o Fundo de Emergência, que atende hoje a mais de 600 graduandos comunitários. Contudo, interinstitucionalmente, nas interfaces CPVCs-PUC-Rio, as ações extensionistas necessitam aprofundar e ampliar um processo mais criativo, e articulado com as funções de ensino e pesquisa desenvolvidas pelos graduandos comunitários junto a seus CPVCs.

Operativa e didaticamente, recorre-se a seguir a dois exemplos de política educacional. O primeiro retoma o desafio da institucionalização de um projeto político-pedagógico (PPP) e de um projeto de desenvolvimento institucional (PDI), requeridos pelo MEC em 2002, no contexto do recredenciamento dos cursos de Graduação de todas as instituições brasileiras de Ensino Superior. Na prática, questiona-se: como, no PPP de cada Departamento, seu curso de graduação estabeleceu estratégias em relação ao alunado comunitário, cuja matrícula era majoritária em alguns cursos e agora, com o ProUni, será presente mesmo em graduações antes restritas a alunos de elevado nível socioeconômico?

O segundo exemplo refere-se a experiências internacionais da década de 1970, com uma crescente ênfase em ações compensatórias em Educação, na Europa e nos EUA. A OECD/CERIS desenvolveu, então, pesquisas sobre as políticas sociais de equalização de oportunidades escolares; e o cientista social sueco Torsten Husén sintetiza alternativas educacionais pró-equalização de oportunidades, ao longo de três eixos

estratégicos: a) igualdade como ponto de partida na vida acadêmica; b) igualdade ao longo do processo formativo acadêmico; e c) igualdade no produto alcançado¹. No âmbito da PUC-Rio, como visto acima, são identificáveis – na alternativa b – esparsos esforços compensatórios para suporte a um melhor rendimento acadêmico dos graduandos comunitários. Dessa forma, importa aqui e agora explorar o potencial de uma política proativa nas parcerias PUC-Rio e CPVCs, com grande potencial de efeitos multiplicativos e auto-sustentáveis no âmbito de cada comunidade parceira, através de uma articulada atuação conjunta no plano pedagógico dos CPVCs.

Em decorrência, uma efetiva política de equalização de oportunidades acadêmicas representa ainda um desafio institucional para uma universidade como a PUC-Rio que, estatutariamente, se define como católica, comunitária e filantrópica. Além disso, ela traz em seu nome a palavra Pontifícia – etimologicamente, em latim *pontes + facere*, fazer pontes ou, melhor ainda, fincar pontes – como um imperativo a construir essa via de mão dupla entre o campus acadêmico e seus CPVCs parceiros. *Mutatis mutandis*, recorre-se aqui a uma figura retórica do Reitor da PUC-Rio, em cerimônia de certificação de uma classe de educadores comunitários do NEAd: “(...) que cada classe comunitária de Educação de Adultos seja um *campus* avançado da PUC-Rio”. Por que então não se propiciar, a cada CPVC parceiro, melhores condições socioeducativas em sua atuação comunitária? Embora de forma incipiente, é a este desafio que se busca responder parcialmente, nos próximos tópicos do capítulo VI.

Referências bibliográficas

SAVIANI, D. Competência Política e Compromisso Técnico, ou o pomo da discórdia e o fruto proibido. In: *Educação e Sociedade*, n.15, ago. 1983, pp. 111 – 143.

6.2. A PUC-Rio e os CPVCs: avanços comunitários e desafios acadêmicos

José Carmelo Braz de Carvalho

No quadriênio 2002-2005, a PUC-Rio tem vivenciado, de forma intensa, processos de repensar e redefinir especialmente seus oito cursos de Licenciatura, mas também suas demais graduações com Bacharelado. Por

¹ HUSÉN, Torsten. *OECD: Social Influences on Educational Attainment*. Paris: Organization for Economic Cooperation and Development/Centre for Educational Research and Innovation, 1975, pp. 13-40.

força de instrumentos legais emanados do CNE e do MEC – as Resoluções 01 e 02, de fevereiro de 2002, do CNE, sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica; e um conjunto de Portarias do MEC em 1999, consubstanciadas em 2000 pelo Parecer 1.070/23-11-1999, do CNE e pela Portaria 1.647/28-07-2000 do MEC – a PUC-Rio desencadeou processos internos visando: a) atender às Comissões Externas Verificadoras de seus Cursos, constituídas pelo INEP/MEC; b) promover o recredenciamento de seus cursos de Graduação junto ao CNE; e c) reformular seus Cursos de Licenciaturas. Como pano de fundo para esses diversos processos, a PUC-Rio requereu, em 2002, que cada Curso de Graduação desenvolvesse seu PPP (Projeto Político-Pedagógico), e procurasse articular tais PPPs em torno do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2003-2007.

Nesse processo de recredenciamento de suas graduações junto ao MEC, e de reformulação das suas licenciaturas junto ao Conselho Nacional de Educação, no quadriênio 2002-2005 a PUC-Rio foi elaborando, legalmente, diversas concepções teórico-práticas e medidas curriculares concretas, associadas às funções de ensino, pesquisa e extensão. Estas reformulações acadêmicas estão consubstanciadas pelo Conselho de Ensino e Pesquisa em duas jurisprudências estratégicas, no intento de explorar uma agenda proativa entre os Cursos de Graduação da PUC-Rio e os CPVCs Parceiros. São elas:

- a Norma Acadêmica 01/2003, de 06 de maio de 2003 – Atividades Educativas Complementares – pela qual são regulamentadas as atividades acadêmicas correspondentes a conteúdos curriculares legalmente exigidos de todos os Cursos de Graduação. Potencialmente, elas abrem um amplo, profundo e sistemático espaço de mediações pedagógicas entre os CPVCs Parceiros e todos os Cursos de Licenciatura e Bacharelado da PUC-Rio, em iniciativas interinstitucionais que podem alcançar até 200 horas-aula na integralização curricular, não apenas pelos 1.000 graduandos comunitários dos CPVCs matriculados, como também pelos demais licenciandos e bacharelados motivados a se engajar em serviços socioeducacionais junto aos CPVCs parceiros da PUC-Rio;
- as aprovações formais, pelo Conselho de Ensino e Pesquisa, relativas a cada reformulação requerida das oito licenciaturas mantidas pela PUC-Rio, por força das Resoluções 01 e 02/2002 do CNE implicam, *de jure* e *de facto*, a institucionalização de uma política de formação docente. De acordo com Carlos Jamil Cury, nessas Resoluções o CNE consubstancia, na organização das Licenciaturas, um novo paradigma para a formação dos professores, na perspectiva do professor reflexivo, apesar de duros embates político-ideológicos e técnico-pedagógicos entre o

MEC, o próprio CNE e algumas instituições representativas do campo educacional (ANPED, ANFOPE e outras)¹.

No contexto específico da PUC-Rio, essas implicações teórico-práticas de um novo paradigma de formação docente, suas potencialidades e limitações podem, e devem, ser melhor aprofundadas e ampliadas, com base em duas recentes dissertações de Mestrado em Educação: a) uma, de autoria de Fabíola S. de Oliveira², examina como as licenciaturas da PUC-Rio parecem “perdidas” face às novas propostas do CNE sobre a formação docente, segundo o princípio metodológico de ação-reflexão-ação, com ênfase na resolução de situações-problema; e b) a outra dissertação, por Solange A. Cardozo³, estuda as experiências no âmbito do convênio entre o Departamento de Educação e oito escolas municipais parceiras, com vista à formação inicial e continuada de profissionais da Educação, na perspectiva da formação do professor reflexivo. Há igualmente a tese de doutoramento de Erineu Foerste⁴, sobre as implicações teóricas e práticas da política de parcerias na formação de professores, desde experiências internacionais até outras, brasileiras.

Aqui e agora – retomando-se a observação de Dermeval Saviani “(...) consolidar os avanços e tornar irreversíveis as conquistas feitas (...) no processo de reapropriação, por parte das classes trabalhadoras, do conhecimento elaborado e articulado historicamente” – é delineada uma agenda proativa, com vista a investir e capitalizar socialmente em recursos humanos das comunidades parceiras, através de seus CPVCs.

Com efeito, 50% dos professores e coordenadores desses CPVCs tendem a ser universitários ainda cursando a Graduação, os quais poderão desenvolver muitas alternativas e estratégias de formação acadêmica na PUC-Rio. Tais iniciativas associam-se à criação, em seus cursos pré-vestibulares, de uma autoformação em ensino e pesquisa, compartilhada com suas comunidades, no contexto das alternativas possibilitadas tanto pela legislação do CNE sobre a formação dos licenciandos – em 800 horas-aula em práticas articuladas e em estágio docente supervisionado – quanto pela Deliberação 01/2003, de 06-05-2003, do Conselho de Ensino e Pesquisa da PUC-Rio – sobre as 200 horas-aula de Atividades Educativas Complementares – de oferta obrigatória pelos cursos de Graduação, e eletivas pelos alunos individuais.

¹ ANFOPE e ANPED. *Definição das Diretrizes para o Curso de Pedagogia*. (Documento enviado ao CNE, em 10/09/2004 www.anped.org.br)

² OLIVEIRA, Fabíola S. de. *Uma universidade de pesquisa frente à formação de professores*. 141p. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2004. (Dissertação de mestrado)

³ CARDOZO, Solange A. A. *Universidade e escola: uma via de mão dupla?* 99p. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2003. (Dissertação de mestrado)

⁴ FOERSTE, Erineu. *Parceria na formação de professores: do conceito à prática*. 361p. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2002. (Tese de doutorado)

O arcabouço a seguir, delineado no contexto de debates, propostas e alternativas desenvolvidos entre 2002-2004 nos órgãos colegiados das licenciaturas da PUC-Rio, busca operacionalizar as articulações entre teoria e prática, na formação de quadros docentes reflexivos, capazes de reelaborar as concepções teóricas no chão da escola, bem como seus saberes e experiências práticas, no âmbito acadêmico e teórico das salas de aula das licenciaturas da PUC-Rio.

Quadro Indicativo de Disciplinas e Componentes Curriculares
Associáveis a Atividades nos CPVCs Parceiros da PUC-Rio

<p>Quadro Indicativo de Disciplinas e Outros Componentes Curriculares Associáveis à Obtenção de Créditos Acadêmicos no Âmbito dos CPVCs, em relação às Resoluções Nº 01 e 02/2002 do CNE – sobre as Licenciaturas, em Práticas Articuladas (400 horas-aula) e em Estágio Docente Supervisionado (400 horas-aula) – e à Deliberação 01/2003 do CEP/PUC-Rio – sobre Atividades Educativas Complementares. (até 200 horas-aula)</p>
<p>1. Disciplinas de formação teórico-prática, como revisões críticas de obras didáticas associadas a CPVCs e/ou incluídas no Programa Nacional do Livro Didático (ver, no site do INEP/MEC, lista das obras didáticas analisadas pelo PNLD).</p>
<p>2. Análise de kits instrucionais, multimeios, recursos audiovisuais disponibilizados em sites especializados nacionais e internacionais, em associação a conteúdos curriculares e processos ensino-aprendizagem nos CPVCs.</p>
<p>3. Ações conjuntas com os CPVCs, na elaboração de seus projetos político-pedagógicos, a partir das premissas sócio-político-culturais dos mesmos, e face aos PCNs, DCNs, projetos pedagógicos de escolas públicas municipais e estaduais.</p>
<p>4. Processos de Avaliação: análises de sistemas como SAEB, ENEM, ENCCEJA: diagnósticos de situações; exploração de banco de dados, como alternativas de superação dos recorrentes “simuladões”.</p>
<p>5. Pesquisas temáticas a serem desenvolvidas, de forma articulada e aprofundada, com pesquisas institucionais e grupais dos CPVCs e seus parceiros na PUC-Rio.</p>
<p>6. Geração de <i>softwares</i>, projetos e produtos didático-metodológicos associados aos conteúdos curriculares básicos/fundantes do Ensino Médio, adequados aos CPVCs.</p>
<p>7. Alternativas de monitorias em disciplinas, e de prestação de serviços comunitários.</p>
<p>8. Desenvolvimento de monografias sobre experiências inovadoras nos CPVCs, para disseminação dos conhecimentos.</p>
<p>9. Outras ações contempladas pela Norma 01/2003, do CEP/PUC-Rio.</p>
<p>10. Múltiplas alternativas de estágios docentes associados às 400 horas-aula requeridas pelas Resoluções 01 e 02/2002, do CNE.</p>
<p>Notas: O total-limite de créditos é fixado pelo Departamento de origem dos graduandos comunitários, até o teto máximo de 1.000 horas-aula. Em princípio, o elenco dessas disciplinas pode ser oferecido semestralmente e/ou creditado no semestre seguinte, se elas forem previamente aprovadas pelos departamentos. Está em estudos a organização de uma rede entre os CPVCs e as instâncias acadêmicas da PUC-Rio, sobre um possível diretório de ofertas e demandas de estágios docentes, práticas, pesquisas, iniciativas culturais, etc.</p>

A possível implementação de projetos articulados entre os 140 CPVCs parceiros e os cursos de graduação da PUC-Rio (em especial, suas oito licenciaturas) demanda, pois, estudos e experiências em diversos níveis institucionais e muitos arranjos intra e interdepartamentais nos cursos de Licenciatura, e mesmo de Bacharelado. À guisa de mapeamento, algumas questões merecem ser exploratoriamente referidas:

- no âmbito dos órgãos normativos do Conselho de Ensino e Pesquisa, e das comissões de Carreira Docente dos Departamentos, Centros e da Comissão Central, é imprescindível um esforço de revalorização das funções de ensino e pesquisa, associadas a vínculos interinstitucionais, como aqueles relativos aos CPVCs. Com efeito, do ponto de vista acadêmico, faltam incentivos às ações docentes e sociocomunitárias como aquelas aqui preconizadas. Tais custos acadêmicos, em termos de não-créditos para fins de promoções na carreira, efetivação do contrato trabalhista, captação de recursos para pesquisas, etc., afloraram claramente, ao longo dos debates nos órgãos colegiados das Licenciaturas. Isto foi observado na supracitada dissertação de Fabíola S. de Oliveira, e se constata, igualmente, em relação à Norma 01/2003 do CPE sobre Atividades Educativas Complementares, porquanto até agora apenas dois Departamentos a operacionalizaram, mais em resposta a Comissões Verificadoras Externas, do INEP/MEC;
- no âmbito específico das Licenciaturas, a concepção ainda predominante do tradicional modelo 3 + 1 (ou seja, 03 anos de Bacharelado, com 01 de Licenciatura) tende a considerar uma nova matriz de componentes curriculares, que rearticula os processos de teoria e prática – superando a tradicional grade de disciplinas seqüenciais – como um risco de empobrecimento da formação teórica prévia à prática. A nova matriz de componentes curriculares – rearticulando conteúdos programáticos teórico-práticos, tanto intra e interdisciplinarmente, quanto intra e interdepartamentalmente – requer uma continuada reflexão, na linha exitosa de cursos interdepartamentais de Graduação já consolidados na PUC-Rio.
- no âmbito departamental das Licenciaturas e dos Bacharelados, o maior desafio percebido reside na já consolidada experiência de desenvolver práticas, estágios supervisionados e parcerias junto a escolas regulares, setores públicos, empresas e ONGs, com maior acessibilidade ao pessoal docente dos Departamentos, e autocontidos nas periodizações semestrais de 15 semanas-aula. A ampliação e o aprofundamento dos estágios docentes, práticas supervisionadas e parcerias com os CPVCs demanda, pois, uma reconfiguração dessas estratégias, processos e prazos, inclusive de custos financeiros, pela maior disponibilidade de horário dos docentes e supervisores dos Cursos de Graduação junto aos CPVCs.

Pode-se sinalizar como um avanço nesses espaços de mediações em questões de currículo, avaliação, formação docente e ensino-aprendizagem entre os CPVCs parceiros e as instâncias acadêmicas da PUC-Rio, a implantação, no primeiro semestre letivo de 2005, da disciplina EDU 1370 – Tópico Especial em Atividades Pedagógicas junto a CPVCs. Busca-se, nesta disciplina, explorar diversas alternativas de interfaces com os CPVCs, tais como:

- a) consolidar mecanismos de acreditação acadêmico junto às atividades docentes e de coordenação, operadas por graduandos comunitários em seus respectivos CPVCs, conferindo visibilidade, periodização de tarefas, produtividade, acompanhamento e avaliação ao desdobramento semestral dos trabalhos acadêmicos, segundo recursos de cronograma e fluxograma, definidos caso a caso;
- b) ampliar os procedimentos já consolidados departamentalmente em acompanhamento e avaliação de estágios docentes e práticas supervisionadas, incluindo recursos de auto-avaliação, e de avaliação pelos parceiros comunitários;
- c) buscar respaldo técnico junto a outras Coordenações Departamentais, para co-orientação de projetos, processos e tarefas interdisciplinares;
- d) socializar, com os CPVCs parceiros, durante e ao final do semestre – sob a forma de feiras e/ou bancas de demonstração (de pôsteres, relatórios, produtos gerados, etc.) – os encargos de acompanhamento e avaliação dos trabalhos desenvolvidos grupal e individualmente, conferindo peso à avaliação desses parceiros externos.

Ficam pois delineados, neste tópico inicial do capítulo 6, desafios institucionais, potencialidades e limitações inerentes aos espaços acadêmicos da PUC-Rio e de seus Departamentos, no intuito de dinamizar as mediações pedagógicas junto aos CPVCs. Na construção de uma via de mão dupla entre a PUC-Rio e seus CPVCs parceiros, caberá também a estes aprofundar, ampliar e sistematizar seus procedimentos, suas críticas e propostas, com vista à consolidação dos processos e espaços de mediações pedagógicas.

6.3. Consolidando os espaços da supervisão pedagógica nos CPVCs

Hélcio Alvim Filho

Eros e Psique

Fernando Pessoa

Conta a lenda que dormia
Uma princesa encantada
A quem só despertaria
Um infante, que viria
De além do muro da estrada.

Ele tinha que, tentado,
Vencer o mal e o bem,
Antes que, já libertado,
Deixasse o caminho errado
Por o que à Princesa vem.

A Princesa adormecida,
Se espera, dormindo espera.
Sonha em morte a sua vida,
E orna-lhe a fronte esquecida,
Verde, uma grinalda de hera.

Longe o Infante, esforçado,
Sem saber que intuito tem,
Rompe o caminho fadado.
Ele dela é ignorado.
Ela para ele é ninguém.

Mas cada um cumpre o Destino –
Ela dormindo encantada,
Ele buscando-a sem tino
Pelo processo divino
Que faz existir a estrada.

E, se bem que seja obscuro
Tudo pela estrada fora,
E falso, ele vem seguro,
E, vencendo estrada e muro,
Chega onde em sono ela mora.

E, inda tonto do que houvera,
À cabeça, em maresia,
Ergue a mão, e encontra hera,
E vê que ele mesmo era
A Princesa que dormia.

A existência da supervisão pedagógica

O dado assusta, mas não surpreende. Pouco mais da metade (muito pouco mesmo) dos CPVCs participantes da pesquisa citada em nosso prefácio alega ter uma Supervisão Pedagógica. Para nós, que lidamos cotidianamente com os Cursos, isto não é novidade. Encontramos com frequência a figura do Coordenador, administrativa e disciplinarmente responsável por seu funcionamento. Aparentemente, a tradição universitária dos “titulares de cadeiras” transferiu-se, sem maiores reflexões, para os CPVCs. Cada um dos professores sente-se proprietário de seu saber e da transmissão dele.

Aparentemente, tal situação decorre de duas circunstâncias fundamentais: o voluntarismo (não o voluntariado, que tem em si grande valor) e a ausência de pessoas dispostas a exercer o papel de Supervisor(a) Pedagógico(a). Analisemo-los separadamente.

A esmagadora maioria dos CPVCs funciona com pessoal voluntário. Isto traz uma série de conseqüências, muitas delas negativas. Uma destas conseqüências é, sem dúvida, a indisponibilidade de tempo e desejo para mais do que o exigido em relação às aulas. Frequentemente, ouvimos de professores e monitores que *já cedem duas horas semanais*, e que foi este o compromisso assumido. Como são voluntários, é realmente difícil cobrar mais do que o combinado. É o que estou chamando de voluntarismo, uma disposição limitada.

A segunda circunstância que citei é a ausência de pessoas dispostas a exercer o papel de Supervisor(a) Pedagógico(a). Exatamente por tratar-se, quase sempre, de trabalho voluntário, o primeiro impulso daqueles que se dispõem a ajudar é o de estar na frente de trabalho mais visível, a sala de aula, e não exercendo um papel próximo do burocrático, de aparente controle sobre seus pares. Falta, talvez, sensibilizar mais pedagogos e estudantes de Pedagogia para esta tarefa.

O que é necessário estabelecer, antes de mais nada, é que a Supervisão Pedagógica tem um papel fundamental a cumprir em nossos Cursos. Uma boa Supervisão será responsável pela clareza pedagógica (que implica clarezas política e ideológica) de todo o processo, cuidando para que não haja incoerência entre discurso e prática didática (como alerta o artigo da Professora Vera Candau), e responsável também pela preservação do ideal educacional do Curso.

Enfim, um primeiro grande embate a ser travado é, sem dúvida, o da criação do papel de Supervisor(a) Pedagógico(a) nos CPVCs, sempre que possível em cada núcleo ou, quando não, alguém que exerça tal papel em núcleos próximos e interligados por uma mesma linha pedagógica.

A definição do papel da supervisão pedagógica

Freqüentemente, a definição por negação pode ajudar a esclarecer assuntos. Em nosso caso, vamos começar a definir o papel da Supervisão Pedagógica pelo que não é seu papel, embora reconheçamos a necessidade de desempenhar múltiplas funções, numa realidade de escassez de pessoas dispostas a ajudar voluntariamente.

Em primeiro lugar, não é papel da Supervisão Pedagógica a coordenação disciplinar de alunos. A experiência tem mostrado que a indisciplina não incomoda grandemente em nossos CPVCs, mas é fundamental, quando possível, distinguir esta tarefa, para que os alunos tenham suficiente liberdade e proximidade quando desejarem discutir questões pedagógicas com a Supervisão.

Em segundo lugar, não é papel da Supervisão Pedagógica conhecer todos os conteúdos de todas as disciplinas estudadas nos Cursos. Embora extremamente útil, este conhecimento não parece viável. Cabe à Supervisão saber as leis mais gerais e as lógicas intrínsecas a cada disciplina para que possa argumentar e redirecionar, sempre que a situação peça, na alteração de avaliações e materiais didáticos.

Em terceiro lugar, não é papel da Supervisão Pedagógica a intermediação entre coordenadores, que pensam os projetos e processos, e professores que os executam. Tal visão, claramente baseada em modelos de distribuição de trabalho das sociedades industriais, aparece perfeitamente definida por Naura Corrêa da Silva, em seu livro *Supervisão Educacional – Uma Reflexão Crítica*. Vamos a um texto à página 51:

É pertinente lembrar os estudos do sociólogo francês Georges Friedmann, que por longo tempo dedicou-se ao exame da anatomia do trabalho e escreveu em seu livro *The Anatomy of Work* (1961, Prefácio):

(...) parece que as economias planificadas do tipo soviético, inclusive as das democracias dos povos da Europa Oriental, e cada vez mais da China Comunista, encerraram amplos setores nos quais o progresso técnico multiplicou o número de funções simplificadas no trabalho (...) e iniciou assim, e está ampliando, aquela separação entre planejamento e execução, que parece ser, em nossos dias, um denominador comum de todas as sociedades industriais, conquanto diferentes suas populações e estruturas.

Pode-se constatar, na afirmação acima, que essa é uma estratégia que vem sendo adotada nas sociedades industriais, onde as economias planificadas regem os processos de produção e os processos de trabalho, tendo, como objetivo, eficiência e eficácia dos mesmos. Para tal, o

grupo técnico (dirigente) planifica, o grupo operário executa e, para que essa linha processual se efetue sem desvios, é necessário um mediador – aquele que irá controlar o desempenho e a eficiência do trabalho – é o Supervisor, mero controlador e instrumento da classe técnico-burocrática que toma as decisões.

Vamos, então, a uma definição do que é a Supervisão Pedagógica. É, antes de mais nada, um trabalho de zeladoria. Zelar pelas práticas pedagógicas democráticas, pela clareza política e ideológica de objetivos e meios, pela experiência autenticamente libertadora de ser educador-educando e educando-educador, nas magistrais palavras de Paulo Freire. A Supervisão Pedagógica é, portanto e sobretudo, o papel de quem tem a função primordial de manter vivo o espírito original dos CPVCs.

Outra tarefa essencial da Supervisão Pedagógica é a de estar permanentemente trocando e discutindo métodos e visões pedagógicos com os professores e outros educadores que estejam em contato direto com os alunos em suas dificuldades cotidianas. Grande parte da dificuldade de aceitação do papel da Supervisão vem da leitura feita por aqueles que estão em sala de aula de que seu papel é meramente executor, e que a responsabilidade por dar as determinações vem “de cima”. Nada poderia ser mais avesso à proposta de uma educação libertadora do que uma Supervisão Pedagógica encastelada em seus saberes.

Por fim, é tarefa do(a) Supervisor(a) Pedagógico(a) manter-se atualizado(a) em questões de Educação, teóricas e práticas, e poder transmitir aquilo que aprende para seus companheiros de caminhada, educadores e alunos. A pesquisa supracitada informa-nos que apenas 19% dos CPVCs que possuem Supervisão Pedagógica encontram nela fonte de troca e informação sobre Educação. Considerando-se os CPVCs que não têm Supervisão, isto nos leva ao triste número de que apenas um em cada dez Cursos, aproximadamente, possui Supervisão Pedagógica atuante e que vislumbra sua finalidade principal.

A percepção da necessidade da supervisão pedagógica

A criação do papel de Supervisor(a) Pedagógico(a) é relativamente simples. Depende de pessoal e de uma decisão política, mas não é um processo demorado ou complexo. Muito mais importante é que haja uma Supervisão Pedagógica efetiva, dialógica e comprometida com as necessárias transformações ou preservações. Para isto, torna-se primordial a adesão de espírito dos educadores de sala de aula, o que, por sua vez, só ocorrerá quando houver clareza da necessidade da Supervisão.

Trabalhamos, quase sempre, com voluntários que passaram no vestibular. Sua aprovação é, desde logo, como que um atestado da eficiência

do modelo “cursinho”, de que a maioria é oriunda, ou de uma pedagogia que, ao longo do livro foi tratada – como a nomeou Paulo Freire – de *bancária*. Conseqüentemente, a força do *habitus* de que fala Pierre Bourdieu tende a se estabelecer, gerando a reprodução dos modelos conhecidos, e tidos como de “sucesso”. Portanto, há pouco ou quase nada a fazer ou mudar no que já se conhece. E aí reside o maior dos equívocos.

Indo a todos os fundadores e, onde há, aos projetos pedagógicos, formais ou não, vemos sempre que o objetivo dos CPVCs ultrapassa em muito a aprovação em vestibulares. Trata-se de conquista de cidadania, de construção de identidade autônoma, de espaço de troca e afirmação cultural, enfim, de formação humana integral. O tempo já provou que esta não é a especialidade da pedagogia “bancária”.

A Supervisão Pedagógica deverá brotar dos anseios pela construção de um processo de ensino-aprendizagem autenticamente democrático, em que as diferenças sejam respeitadas e valorizadas, em que os saberes sejam partilhados e se prestem à construção de um mundo justo e solidário, em que educadores sejam despertados do sono de sua prepotência, para o desejo de aprender a desenvolver novos conteúdos junto com seus educandos, aprendendo com estes a ser, conviver, fazer e aprender.

Acrescento aqui uma contribuição que considero brilhante para a formação da convicção da necessidade do papel de Supervisão escolar. Vem de José Carlos Libâneo, em seu livro *Pedagogia e Pedagogos, para quê?*, em um trecho às páginas 62 e 63:

A presença do pedagogo escolar torna-se, pois, uma exigência dos sistemas de ensino e da realidade escolar, tendo em vista melhorar a qualidade da oferta de ensino para a população. Quando se atribuem ao pedagogo as tarefas de coordenar e prestar assistência pedagógico-didática ao professor, não se está supondo que ele deva ter domínio dos conteúdos-métodos de todas as matérias. Sua contribuição vem dos campos do conhecimento implicados no processo educativo-docente, operando uma intersecção entre a teoria pedagógica e os conteúdos-métodos específicos de cada matéria de ensino, entre o conhecimento pedagógico e a sala de aula. O pedagogo entra naquelas situações em que a atividade docente extrapola o âmbito específico da matéria de ensino: na definição de objetivos educativos, nas implicações psicológicas, sociais, culturais no ensino, nas peculiaridades do processo de ensino e aprendizagem, na detecção de problemas de aprendizagem entre os alunos, na avaliação, no uso de técnicas e recursos de ensino, etc. O pedagogo entra, também, na coordenação do plano pedagógico e planos de ensino, da articulação horizontal e vertical dos conteúdos, da composição de turmas, das reuniões de estudo, conselho de classe, etc.

E ainda, e certamente não menos importante, a Supervisão Pedagógica deve ser vista como instrumento eficaz e definitivo na elaboração de estratégias de aprendizado inter e transdisciplinar, sendo responsável pela conjugação de esforços para a criação de momentos em que os saberes sejam ligados e complementares, na busca permanente de uma educação que crie sentido nas mentes e nos corações de nossos alunos.

Concluo dizendo que, qualquer que seja o perfil de quem exerce a Supervisão Pedagógica, do profissional ao curioso, do remunerado ao dileitante, há sempre um desejo, nem sempre manifesto, de descobrir-se na busca do outro, como o príncipe de *Eros e Psique*. É esse esforço da busca da felicidade no servir, que também é a busca pelo *self*, pelo que há de mais íntimo em nós e a nós, que move pessoas a uma tarefa escondida e nem sempre bem compreendida como a da Supervisão Pedagógica.

Referências bibliográficas

BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. Lisboa: DIFEL, 1989.

LIBÂNEO, José Carlos. *Pedagogia e pedagogos, para quê?* 7.ed. São Paulo: Cortez, 2004.

SILVA, Naura Syria F. Corrêa da. *Supervisão Educacional – Uma Reflexão Crítica*. 11.ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

6.4. Formação docente e identidade do educador nos CPVCs

Renato Pontes Costa

Este último capítulo foi denominado *Revisitando o caminho percorrido e delineando uma agenda proativa*. Partindo desta afirmação, já podemos perceber que se pretende realizar uma espécie de fechamento das muitas questões levantadas nesta obra. Isso não significa, porém, que estas questões tenham sido esgotadas. Pelo contrário, o objetivo deste capítulo é na verdade *revisitar* essas temáticas para delinear novos questionamentos, procurar outros caminhos e apontar formas alternativas de se entender cada tema. Nesta parte do trabalho, tentaremos retomar a questão da formação docente nos CPVCs, agora de forma mais técnica e propositiva.

No capítulo 1, a formação de professores foi amplamente apresentada, debatida e comentada. Vimos, nas colocações dos diferentes autores, maneiras diversas de se abordar a questão, e pudemos dialogar com essas posições, conflitantes e ao mesmo tempo complementares. Nosso esforço agora é, partindo das proposições feitas pelos autores e somadas ao conjunto de outras temáticas que se seguiram nesta obra, avançar na discussão, procurando caminhos possíveis para a formação docente nos

CPVCs. Para tanto, é necessário voltar a duas perguntas iniciais que motivaram esse trabalho:

- que propostas de atuação podemos construir, para avançar na discussão pedagógica e na formação dos professores que hoje atuam nos CPVCs?
- que abordagens de ensino ou modelos poderiam ser desenhados, a fim de potencializar o trabalho já realizado nos núcleos?

Partindo então dessa provocação inicial propomos, como tentativa de encaminhamento dessas questões, a reflexão do tema da formação docente a partir de duas temáticas, hoje bastante debatidas no campo da formação de professores.

A primeira delas diz respeito à identidade do educador que atua em atividades sociocomunitárias e que, no âmbito acadêmico, tem se convencido chamar de *Educador Social*. A segunda, encaminhada de forma mais provocativa, trata da questão do *Saber Docente*, procurando estabelecer um paralelo dessa discussão com o perfil dos educadores dos CPVCs.

Hoje em dia, muitas instituições de ensino e grupos de pesquisa têm procurado entender o que compõe a formação de um professor que desenvolve ações em experiências educativas não-formais. Para o Movimento dos CPVCs, essa discussão pode ser útil no sentido de ajudar a compreender o perfil dos professores que hoje atuam nos cursos pré-vestibulares comunitários e, conseqüentemente, do tipo de professores que se quer formar.

Por outro lado, a pesquisa sobre o saber docente tem demonstrado a importância de se conhecer o que pensam e fazem os professores no exercício de suas funções. Esse olhar para o ensino mais aproximado do cotidiano e da atuação docente nos mostra que o professor, no seu dia-a-dia, articula e desenvolve diferentes saberes e práticas. Em decorrência do perfil dos educadores dos CPVCs, essa discussão é fundamental para se pensar a dimensão pedagógica nos núcleos, porque estamos falando de um grupo de professores que possui uma práxis e que, com certeza, já tem desenvolvido estratégias e saberes próprios para a sua atuação nos CPVCs. Essas práticas e saberes precisam então ser conhecidos, socializados e aprofundados.

Nessa linha de reflexão, pensamos que essas duas temáticas podem contribuir muito para o desenvolvimento de ações mais articuladas de formação docente nos CPVCs, pois seu público docente está inserido no âmbito de uma ação social e nesse contexto constroem saberes que, possivelmente, podem pôr em xeque muitas teorias e abordagens mais tradicionais de ensino. Abre-se aqui não só um campo de pesquisa, mas

a possibilidade de repensarmos e recriarmos as estruturas formais de Educação, no contexto dos CPVCs.

Educador sociocomunitário e saber docente: delineando as temáticas e procurando interfaces possíveis com os CPVCs

O nome – educador social – talvez não seja o mais completo ou “politicamente correto”, pois parece abstrato demais para abranger o conjunto de possibilidades que compõe a atuação desse tipo de professor. Porém, como não se tem ainda uma expressão melhor delineada, utilizaremos essa definição por conta de seu uso no meio acadêmico.

Nos dias atuais, muitos pesquisadores e instituições de formação de professores têm demonstrado uma especial atenção para com esse tipo de educador. Porém, se pensarmos no cenário da educação popular, seja no Brasil ou na América Latina, veremos que esse tipo de educador não é uma figura que surgiu agora. Desde muitas décadas temos tido, nas experiências de educação popular, a inserção de pessoas, com ou sem formação acadêmica, que desenvolvem ações educativas em espaços alternativos de educação. Falo aqui do educador popular, do educador de adultos, que já na década de 1960 compunha as diversas ações implementadas pelos movimentos sociais em todo o território nacional.

No final do século XX, com o grande desenvolvimento das experiências socioeducativas implementadas pela sociedade civil, através de ONGs e de outras estruturas organizacionais, há um aumento significativo de demanda em trabalhos no campo social, e esse tipo de educador começa a ganhar um certo destaque nas instituições formadoras de professores.

Com isso, a discussão sobre o perfil de um educador social tem ganho espaço cada vez maior em nossos dias porque, embora sua formação seja uma demanda do nosso tempo, a definição de sua identidade profissional não é fácil de ser discutida, devido à complexidade de suas inserções. De acordo com Carreras (1993):

Plantearse o interesarse plantear qué es el educador social dentro del mercado de trabajo profesional actual es querer clarificar el papel o perfiles que caracterizan una dinámica de actuación muy compleja y poco delimitada por los diversos implicados en la configuración de este título social.

O educador social é um professor, mas não tem, em princípio, o compromisso de ter passado pelas instâncias formais de formação docente. É um ator social, e do conjunto de sua ação na sociedade decorrem frutos concretos de mobilização e organização social, o que faz dele um agente transformador da sociedade. Apesar dessas afirmações, alguns questio-

namentos ainda persistem quando procuramos definir a identidade desse tipo de educador. Dentre eles, podemos citar:

- De que se compõe a formação de um educador social?
- Que conhecimentos e saberes essa pessoa precisa desenvolver para a realização dessas atividades?
- A formação acadêmica é suficiente para atender suas demandas no campo profissional?

Carreras (op.cit.) dá-nos uma pista, quando diz que a prática se constitui como um elemento básico de sua formação, e é nela que se constroem as suas convicções e suas formas de lidar com a sala de aula.

Con excesiva suspicacia, en muchos casos legítima, estos trabajadores sociales se han adentrado en el mundo de la práctica sin más armas que algunos conocimientos de manual y un modelo de trabajo adoptado por socialización académica y contextual junto a un interés más o menos motivado por responder a los problemas planteados. (...)

Essa aproximação com a prática e com o trabalho em sala de aula nos leva então à segunda temática por nós trazida como contribuição para a discussão pedagógica nos CPVCs – o saber docente.

A questão do ensino e da formação docente tem sido amplamente discutida no meio acadêmico, nos últimos 25 anos. Podemos dizer que estamos vivendo uma verdadeira mudança de paradigma na maneira de se pensar o ensino e, conseqüentemente, na maneira como se formam os professores. As pesquisas mais contemporâneas sobre o saber docente têm demonstrado, em primeiro lugar, que sabemos pouco sobre o ofício de ensinar e sobre o que pensam e fazem os professores no exercício de suas funções.

Como diz Gauthier (1998):

Embora ensinar seja um ofício exercido em quase todas as partes do mundo, sem interrupção desde a antigüidade, ainda se sabe muito pouco a respeito dos fenômenos que lhe são inerentes.

Contudo, a partir da década de 1980, no bojo da discussão a respeito da profissionalização do ofício dos professores, começam a surgir diversas pesquisas sobre o ensino, ligadas ao cotidiano do trabalho docente. Nesse contexto observa-se que, na prática do dia-a-dia, o professor desenvolve e articula diferentes saberes que compõem a sua identidade profissional.

Dentre os diversos autores que hoje pesquisam o tema, uma das contribuições mais significativas é a do Prof. Maurice Tardif, da

Universidade de Laval, no Canadá. Na perspectiva desse autor, o saber dos professores está situado na “interface entre o individual e o social, entre o ator e o sistema, a fim de captar a sua natureza social e individual, como um todo”, ou seja, os professores tecem no seu cotidiano uma série de saberes, que vão aos poucos se constituindo em sua identidade enquanto educador. Tais saberes são sociais, porque vieram das instâncias de socialização profissional e pessoal, porque são o resultado de uma síntese feita individualmente.

Sobre essa questão, Tardif (2002) nos diz:

(...) a relação dos docentes com os saberes não se reduz a uma função de transmissão dos conhecimentos já constituídos. Sua prática integra diferentes saberes, com os quais o corpo docente mantém diferentes relações. Pode-se definir saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais.

Como vemos na afirmação de Tardif, o saber dos professores é algo construído cotidianamente através das sínteses que cada docente faz, a partir de suas trajetórias pessoais e coletivas. Sendo assim, podemos pensar que a formação possível para os docentes dos CPVCs deve ser estruturada emergindo primeiro das concepções de cada grupo. Não existe, portanto, uma metodologia de trabalho a ser aprendida, mas sim uma metodologia a ser construída, em cada núcleo, com a contribuição de cada docente. Para tanto, é preciso criar espaços de diálogo, de tessitura desses diferentes saberes, que constituem a identidade do educador.

Dadas as questões acima colocadas, vemos que se abrem para os CPVCs duas linhas de reflexão, no sentido de se avançar na formação de seu público docente. A primeira delas está na tentativa de se entender as características que compõem a sua identidade enquanto educador. Para isso, é necessário voltar à pergunta: *quem é o educador que hoje atua nos núcleos de CPVCs?* A segunda seria tentar reconhecer nessa pessoa suas próprias concepções sobre o ensino e sobre o seu trabalho.

Tentando dar conta da primeira questão, um pequeno esboço diagnóstico foi feito em forma de amostragem, reunindo 136 questionários recolhidos na 1ª Jornada com os Cursos Pré-Vestibulares Parceiros da PUC-Rio. A tabulação desses questionários nos coloca diante de alguns dados estatísticos interessantes, já apresentados na introdução desta obra. Mas, quando falamos aqui de perguntar: *quem é esse educador?*, significa ir um pouco além dos dados estatísticos. Significa tentar reconhecer o que essas pessoas pensam sobre o trabalho que desenvolvem,

que sentido tem para suas vidas essa experiência docente, ou mesmo que representações eles atribuem a essa função de ensinar.

Trata-se, pois, de construir um perfil de educador, o que nos leva ao segundo questionamento, ou seja, *que tipo de educador queremos formar?* Para isso, precisamos entender como se realiza o trabalho docente nos diferentes núcleos, pois a vivência em um curso pré-vestibular comunitário é uma experiência ímpar de formação para os alunos, mas precisa ser entendida também como possibilidade de crescimento e formação profissional para os professores.

Referências bibliográficas

CARRERAS, Juan Sáez. *El Educador Social*. España: Universidad de Murcia, 1993.

GAUTHIER. Clermont et al. *Por uma Teoria da Pedagogia. Pesquisas Contemporâneas sobre o Saber Docente*. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 1998.

TARDIF, Maurice. *Saberes Docentes e Formação Profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.

6.5. ENEM e ProUni: alternativas de ações pedagógicas nos CPVCs

6.5.1. Apresentação

A presente temática é acrescida à agenda das palestras e debates da 1ª Jornada Pedagógica, durante a qual o Exame Nacional do Ensino Médio-ENEM foi apenas tangenciado, embora os painéis temáticos tivessem sido instados a se reportar a suas implicações, face aos CPVCs. Nessas poucas referências, foram sugeridas reflexões teóricas complementares, a partir de uma perspectiva construtivista sócio-histórica, e reflexões sobre experiências que tiveram êxito, em projetos de interdisciplinaridade promovidos pelos CPVCs, em especial quando tais projetos articulavam, aos saberes formais escolares, tanto conhecimentos socioculturais dos grupos de referência das pessoas, como saberes, competências e habilidades desenvolvidos pelos próprios jovens e adultos trabalhadores, de forma contextualizada, portanto. Vivenciou-se pois, uma lacuna nos estudos sobre o ENEM.

Quando, no mês seguinte à 1ª Jornada Pedagógica, o MEC associa o ENEM aos processos de seleção e acesso às 112.000 vagas em universidades e IES particulares disponibilizadas através do ProUni, fica mais claramente ressaltado o vácuo observado nos estudos sobre o ENEM, suas potencialidades e limitações. Este exame foi muitas vezes criticado, por estar associado à proposta de reforma do Ensino Médio e aos Parâmetros

Curriculares Nacionais do Ensino Médio – emanados do MEC em 1997, mas regulamentados pelo Conselho Nacional de Educação em 1998. Além disso, o rótulo de ser uma proposta associada ao neoliberalismo e às reformas escolares patrocinadas pelo Banco Mundial na América Latina, obscureceu um estudo mais acurado sobre o ENEM.

Essas questões são retomadas nos dois textos que integram o presente tópico. Creso Franco e Alicia Bonamino contextualizam a adoção do ENEM no Brasil, no âmbito da lógica de dar impulso à avaliação dos sistemas de ensino, como já fora antes o processo de institucionalização do SAEB. Entretanto, a partir de seu segundo ano de aplicação, em 1999, a par de promover a avaliação do Ensino Médio a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais – “a reforma do ensino, fomentada pela avaliação” – o ENEM começa gradativamente a ser adotado como instrumento de seleção e admissão ao Ensino Superior, a partir do rendimento dos examinados em: a) uma prova de redação, que enfatiza as competências de leitura, escrita, interpretação e expressão, não de maneira insular por disciplinas isoladas, mas destacando a interdisciplinaridade; e b) uma prova objetiva, com 63 questões, baseada em uma matriz de competências, que promove a complementaridade e a integração das diversas áreas de conhecimentos do Ensino Médio, superando a grade curricular enciclopédica.

No segundo texto, Teresa Cristina Assaife e Vera Costa Bomfim analisam mais detidamente as implicações do ENEM com o ProUni, destacando seus prováveis impactos sobre os CPVCs: como prova baseada em matriz de competências, o ENEM será adequado ao perfil dos pré-vestibulandos comunitários? Os pressupostos do ENEM são articuláveis a uma política de inclusão, como aquela proposta pelo ProUni?

As autoras buscam respaldo teórico em Perrenoud e apontam a competência como capacidade adquirida, cuja aquisição está atrelada a condições oferecidas ao devido desenvolvimento desse processo exigindo, portanto, a valorização dos aspectos processuais do ensino. Sem dúvida, esse dimensionamento das autoras mapeia um instigante campo em relação às mediações pedagógicas nos CPVCs, o qual requer um processo de “ver, julgar, agir” sobre as inter-relações de ENEM e ProUni.

6.5.2. O ENEM: da reforma do Ensino Médio ao ProUni

Creso Franco¹ e Alicia Bonamino²

A década de 1990 foi um período marcado pela emergência de sistemas de avaliação na América Latina. No Brasil, em particular, houve iniciativas voltadas para a consolidação do Sistema de Avaliação da

¹ Professor do Departamento de Educação PUC-Rio.

² Professora do Departamento de Educação PUC-Rio.

Educação Básica (SAEB), a criação do Provão e do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). O significado geral dessas iniciativas é extremamente polêmico e a literatura educacional tem refletido os diferentes pontos de vista acerca deste tema (Bomeny, 1997; Castro e Carnoy, 1997; Franco e Frigotto, 1997; Lauglo, 1997; Moreira, 1995; Torres, 1996). Em outro artigo, desenvolvemos o ponto de vista de que o aprofundamento das discussões gerais sobre o papel da avaliação nas políticas educacionais deveria incluir a produção de pesquisas que examinassem detidamente experiências de avaliação. No mesmo artigo, fizemos uma análise do processo de institucionalização do SAEB.

Em 1998, realizou-se pela primeira vez o ENEM. Muito embora não pretendamos apresentar aqui um estudo sistemático acerca do significado desse exame, é possível identificar certas tendências, visualizar trajetórias e explorar possíveis implicações dessa iniciativa para a educação brasileira. Essas dimensões são desenvolvidas neste artigo. Apresentamos inicialmente uma visão geral do ENEM. Concluimos discutindo possíveis implicações do ENEM para a Educação Básica.

O ENEM

O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) é um exame anual, aplicado pela 1ª vez em 1998, e destinado aos alunos em vias de concluir ou que já tenham concluído o Ensino Médio. Trata-se de um exame opcional para os alunos. Já em seu segundo ano de operacionalização, o ENEM passou a ser utilizado como modalidade alternativa, de modo integral ou parcial, para seleção a vagas disponibilizadas por 61 Instituições de Ensino Superior, incluindo algumas universidades de elevado prestígio acadêmico. Muito embora a utilização do ENEM no processo seletivo de algumas instituições tenha implicado polêmicas no seio de campi universitários (Krasilchik, 1999), prevaleceu a adesão e, com isso, o número de inscritos efetivamente realizando o exame subiu de cerca de 110 mil em 1998 para mais de 320 mil em 1999, chegando a cerca de 1 milhão de estudantes em 2004.

O ENEM tem buscado estreitar relações com as iniciativas voltadas para a reforma do Ensino Médio no Brasil. Por ser uma iniciativa recente, é difícil apresentar uma avaliação precisa do significado do ENEM no âmbito da educação brasileira. No entanto, essa iniciativa, em sua origem, parece estar associada à perspectiva de “reforma fomentada pela avaliação” (Linn, 1995). A mencionada utilização de resultados do ENEM em processos seletivos para o Ensino Superior é um dado relevante, na medida em que avaliações que pretendam catalisar reformas

precisam ter presença expressiva no cotidiano do nível de ensino, alvo de propostas de reforma.

O exame consiste de uma prova de múltipla escolha, contendo 63 questões, e de uma redação. A preparação da prova baseia-se em uma Matriz de Competências, elaborada para o ENEM. A confecção dessa matriz objetivava romper com o isolamento das disciplinas do Ensino Médio e promover a “colaboração, complementaridade e integração entre os conteúdos das diversas áreas do conhecimento presentes nas propostas curriculares das escolas brasileiras de ensino fundamental e médio” (MEC, 1999). A Matriz estrutura-se a partir dos conceitos de *competência* e de *habilidades associadas aos conteúdos do ensino fundamental e médio*.

Insiste-se que a competência de leitura, escrita, interpretação e expressão não se desenvolve exclusivamente no âmbito do ensino e da aprendizagem da Língua Portuguesa, estando presente no conjunto das atividades pedagógicas. A operacionalização do ideal de rompimento do isolamento das áreas e disciplinas é desenvolvida precisamente pelo papel que pode ser desempenhado pela linguagem, incluindo a linguagem matemática, no cotidiano da escola. Por esta via, estimulam-se integrações entre as disciplinas que estão aquém dos padrões de interação, capazes de efetivamente *romper o isolamento das disciplinas escolares* (Young, 1998). Em outras palavras, oferecem-se como passaporte à modernidade interações que, embora necessárias, são básicas e só deixam de estar presentes desde longa data no cotidiano de todas as escolas por carências estruturais do sistema educacional brasileiro. O Documento Básico do ENEM apresenta cinco competências globais valorizadas pelo ENEM, de modo a influenciar a confecção dos instrumentos do exame.

Essas competências globais são desdobradas em 21 habilidades, formuladas de modo articulado com os conteúdos curriculares do Ensino Fundamental e Médio. As habilidades dão base à preparação das 63 questões, de modo que cada habilidade seja testada por três questões. Ainda com relação à análise das habilidades, deve ser destacado que há tanto orientações sintonizadas com posições desenvolvidas por pesquisadores ligados às didáticas específicas, em especial nas áreas de Ciências e Matemática, quanto tendências claramente regressivas, como a que articula o papel da Literatura na Educação com a identificação de movimentos literários. Ainda assim, o balanço geral do ENEM é positivo: em Ciências, enfatiza-se a resolução de problemas contextualizados; em Matemática enfatiza-se o “tratamento da informação” (leitura, interpretação e reflexão a partir de gráficos e tabelas, bem como estimação e estatística); a reflexão a partir de informações textuais – organizadas como

texto contínuo ou como figuras, mapas, gráficos, diagramas ou tabelas – está presente nas áreas de Geografia e História. Em todas as áreas, há itens que são mais facilmente respondidos por alunos com hábito de leitura de jornais, revistas e livros.

Em sua origem, o ENEM organizou-se como um exame muito exigente. Uma ilustração do grau de exigência do ENEM pode ser observada na entrada de alunos na PUC-Rio, Universidade que, desde 1998, permite que todo candidato inscrito no vestibular opte pelo vestibular tradicional ou pelo resultado do ENEM, reservando até metade das vagas para preenchimento via resultados do ENEM, mas exigindo nota mínima de 70% de acerto na parte objetiva da prova do ENEM. Até o ano de 2002, em alguns cursos nenhuma vaga tinha sido preenchida via ENEM e em vários outros cursos o número de candidatos habilitados via ENEM era inferior ao número de vagas disponíveis (as vagas em aberto eram redirecionadas para o vestibular tradicional). Com a mudança de governo em 2003, as orientações pedagógicas gerais para o ENEM foram mantidas, ainda que houvesse orientação para a confecção de prova mais acessível por parte dos concluintes do Ensino Médio. Em decorrência desta modificação, a partir de 2003 houve candidatos habilitados via ENEM para todos os cursos da PUC-Rio, ainda que o número de habilitados em diversos cursos continuasse inferior ao número de vagas disponíveis para entrada via ENEM. Todo esse relato refere-se à situação anterior ao ProUni.

Em 2004, com a criação do ProUni, o ENEM passou a ser utilizado como o exame nacional de seleção de estudantes que concorrem a bolsas do ProUni. Os desenvolvimentos que redundaram no ProUni foram extremamente rápidos – o próprio ProUni foi instituído por medida provisória – e o MEC fez uso do ENEM como instrumento de seleção de bolsistas, porque esse era o instrumento disponível para viabilizar o Programa de modo imediato.

Para onde vamos?

O INEP tem anunciado que o ENEM continuará baseado nas mesmas orientações e será mantido como o critério para concessão de bolsas do ProUni. Como o ProUni procurou regulamentar o exercício da filantropia de modo a deixar bastante explícito o papel do Estado e do governo no processo (além de estender a renúncia fiscal para as instituições não-filantrópicas), a existência de um exame centralizado para a definição dos bolsistas passou a ser um ingrediente indispensável do ProUni, razão pela qual o ENEM deverá mesmo continuar a desempenhar o papel que desempenhou em 2004. Faz-se necessário acompanhar se haverá continuidade na ênfase pedagógica. As orientações emanadas até o momento

apontam para a continuidade, mas faz-se necessário monitorar permanentemente as tendências.

Referências bibliográficas

- BOMENY, H. (org.). *Avaliação e determinação de padrões na educação latino-americana: realidades e desafios*. Rio de Janeiro: FGV, 1997.
- BONAMINO, A. & FRANCO, C. Avaliação e política educacionais: o processo de institucionalização do SAEB. In: *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.108, nov. 1999.
- CASTRO, C. M. & CARNOY, M. (orgs.). *Como anda a reforma da Educação na América Latina?* Rio de Janeiro: FGV, 1997.
- CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Resolução Ceb nº 3, 26/06/1998.
- FRANCO, C. (submetido). *Sociedade de risco, incerteza e Educação*.
- FRANCO, M. A. C. & FRIGOTTO, G. Provão: formalismo, autoritarismo e anti-autonomia universitária. In: *Universidade e Sociedade*, v.7, n.12, pp. 24-27, 1997.
- INEP/MEC. *Avaliação de Concluintes do Ensino Médio em Nove Estados – 1997*. Brasília: INEP, 1998.
- _____. *ENEM – Documento Básico*. www.inep.gov.br/enem/docbas.htm, 1999a.
- _____. *Exame Nacional do Ensino Médio 1998: relatório final*. Brasília: INEP, 1999b.
- KRASILSHIK, M. Vestibular 2000: onde estão as lentilhas? In: *Jornal da USP*, p. 2, 17 a 23/05/1999.
- LAUGLO, J. Crítica às prioridades e estratégias do Banco Mundial para a educação. In: *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.100, pp. 11-36, 1997.
- LINN, R. Assessment-Based Reform: Challenges to Educational Measurement. In: *William H. Angoff Memorial Lecture Series*. Princeton, NJ: Educational Testing Service, 1995.
- MENEZES, L. C.; KAWAMURA, M. R. & HOSOUME, Y. A Física na reforma do Ensino Médio. In: *Atas do VI EPEF*. Florianópolis: Sociedade Brasileira de Física, 1998.
- MOREIRA, A. F. B. Neoliberalismo, currículo nacional e avaliação. In: SILVA, L. H. & AZEVEDO, J. C. (orgs.). *Reestruturação curricular: teoria e prática no cotidiano da escola*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- TORRES, R. M. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: TOMMASI, M. J. de. & WARDE, S. Haddad (orgs.) *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, 1996.
- YOUNG, M. Towards a curriculum for the 21st century. In: *Studies in Science Education*, 1998.

6.5.3. ENEM e ProUni: uma proposta de articulação

Teresa C. Assaife¹

Vera Costa P. Bomfim²

A Medida Provisória nº 213, de 10 de setembro de 2004, adotada pelo Governo Federal, institui o Programa Universidade para Todos – ProUni, que, sob a gestão do Ministério da Educação, passou a regular a atuação de entidades beneficentes de Assistência Social no Ensino Superior, relativamente à concessão de bolsas de estudo integrais e parciais para cursos de graduação e seqüenciais de formação específica, em instituições privadas de Ensino Superior, com ou sem fins lucrativos.

A MP nº 213 determinou, no Art. 3º, que o estudante a ser beneficiado pelo ProUni será pré-selecionado, em uma primeira etapa, pelos resultados e pelo perfil socioeconômico do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM ou outro tipo de exame que o MEC venha a criar. Na etapa final, o candidato à bolsa poderá ser submetido a critérios estabelecidos, particularmente, por cada uma das instituições de Ensino Superior, participantes do ProUni.

Amplia-se, com a nova lei, o emprego do ENEM, exame destinado aos alunos que já tenham concluído o Ensino Médio (EM), ou estejam prestes a concluí-lo. Como modalidade alternativa para a seleção de candidatos, o ENEM passou a ser utilizado em 1999, com a adesão sempre crescente de respeitáveis universidades em todo o país. Em 2004, cerca de um milhão de estudantes prestou o exame, através do qual muitos garantiram o ingresso no Ensino Superior.

A recente decisão do ProUni vem desencadeando discussões a respeito das prováveis conseqüências da mudança de critérios seletivos, no acesso, à universidade, de alunos de pré-vestibulares comunitários, os PVCs, uma clientela que já vinha ocupando vagas oferecidas por instituições particulares, filantrópicas ou não. Mas, indagamos: estarão esses estudantes preparados para a resolução das questões propostas pelo ENEM, prova baseada em uma Matriz de Competências especialmente criada para sua formulação? Será o ENEM um exame adequado ao perfil de estudante que pleiteia vaga gratuita no Ensino Superior? Estarão os pressupostos teórico-práticos do ENEM articulados com a política de inclusão proposta pelo ProUni?

Pretendemos apontar, neste artigo, alguns caminhos de reflexão sobre essas e outras questões que envolvem a implementação do ProUni, no biênio 2005-2006. Apresentaremos algumas reflexões sobre os objetivos

¹ Mestre em Letras pela UERJ.

² Doutoranda em Letras – UERJ.

do ENEM e a conceituação de competência. Incluiremos considerações sobre a Matriz de Competências que norteia o ENEM, e concluiremos com uma panorâmica sobre as possíveis vantagens que o sistema de seleção pelo ENEM pode oferecer aos alunos oriundos dos PVCs.

O ENEM: breve histórico e objetivos

A primeira edição do Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM), em 1998, submeteu cerca de 110 mil estudantes do Brasil inteiro a um exame, cujos objetivos foram assim definidos pelo INEP/MEC (1999):

O objetivo fundamental é avaliar o desempenho do aluno ao término da escolaridade básica, para aferir o desenvolvimento das competências fundamentais ao exercício pleno da cidadania. Pretende, ainda, alcançar os seguintes objetivos específicos:

- a) oferecer uma referência para que cada cidadão possa proceder à auto-avaliação com vista às escolhas futuras, tanto em relação ao mercado de trabalho quanto em relação à continuidade dos estudos;
- b) estruturar uma avaliação da educação básica que sirva como modalidade alternativa ou complementar aos processos de seleção nos diferentes setores do mundo do trabalho;
- c) estruturar uma avaliação da educação básica que sirva como modalidade alternativa ou complementar aos exames de acesso aos cursos profissionalizantes pós-médios e ao Ensino Superior.

Criado como um exame opcional, o ENEM não se destinou, inicialmente, a ser uma prova de caráter seletivo, embora as diretrizes fixadas pelo INEP/MEC já mencionassem a possibilidade de ser utilizado como modalidade alternativa ou complementar para a seleção de candidatos.

Logo na primeira edição, o ENEM revelou um grau de exigência bastante elevado, o que pode ser comprovado se considerarmos o reduzido número de estudantes que garantiram vagas via resultados do ENEM em universidades como a PUC-Rio, que exigia o mínimo de 70% de acertos nas questões objetivas da prova. Nos primeiros anos, sobraram vagas, tendência revertida a partir do ENEM/2003, quando o governo tornou o exame mais acessível ao aluno oriundo das escolas de Ensino Médio.

Para atingir os objetivos estabelecidos nos documentos originais, o ENEM foi formatado como uma prova de múltipla escolha, contendo 63 questões e uma redação, formuladas a partir de uma Matriz de Competências, cuja principal preocupação é promover a integração entre as disciplinas do Ensino Médio (EM), buscando relacionar seus conteúdos, normalmente isolados nas propostas curriculares das escolas de Ensino Fundamental (EF) e EM.

Os conceitos de *competências* e *habilidades* são assim definidos no Documento Básico do ENEM (INEP/MEC 1999):

Competências são as modalidades estruturais da inteligência, ou melhor, ações e operações que utilizamos para estabelecer relações com e entre objetos, situações, fenômenos e pessoas que desejamos conhecer. As habilidades decorrem das competências adquiridas e referem-se ao plano imediato do “saber fazer”. Através das ações e operações, as habilidades aperfeiçoam-se e articulam-se, possibilitando nova reorganização das competências.

Trata-se da resignificação de *competência*, substituindo o conceito empregado tradicionalmente para definir *inteligência*, inadequado, por abranger idéias como capacidade e aptidão, e limitado, por produzir uma visão pontual de inteligência como listagem de saberes. Nos documentos do ENEM, a noção de *competência* pressupõe o entendimento de *inteligência* como resultado de um processo de adaptações progressivas, colocando a *aprendizagem* no contexto das operações mentais.

Competências e processo seletivo

Algumas reflexões mostram-se necessárias, quando a linha pedagógica subjacente aos assuntos discutidos remete ao conceito de competências, proposto por Philippe Perrenoud.

A singularidade do conceito desse autor pode ser erroneamente confundida com uma superficialidade, capaz de trazer a essa proposta teórica uma distorcida prática. Para que equívocos não se estabeleçam, princípios apontados pelo próprio estudioso francês (PERRENOUD, 1999b) devem ser destacados.

Em primeiro lugar, é essencial indicar a diferença existente entre a noção de competência e o conceito de objetivo. Enquanto a primeira remete às idéias de faculdade e capacidade, ressaltando sua natureza abstrata, o segundo mostra-se concreto e pontual.

Na maioria das vezes, para atingir um objetivo, visando uma prática pedagógica caracterizada pela reflexão e pela autoria, a competência impõe-se como fundamento e preceito, evidenciando, dessa forma, sua anterioridade.

No caso dos exames de seleção orientados pelo princípio das competências, como o ENEM, percebe-se uma preocupação em avaliar não apenas o domínio de um conceito, mas, sim, um potencial de leitura, entendimento, adequação e transferência de um determinado conteúdo para uma situação na qual ele possa estar inserido e para a qual exista uma mobilização provocada pela busca de soluções.

Logo, parece-nos oportuno ressaltar o caráter abrangente e eficaz dos procedimentos avaliativos, baseados no princípio das competências ao qual os conteúdos formais e objetivos específicos servem como elemento indicado para concretizar uma capacidade adquirida.

Relacionar competência e desempenho configura o segundo aspecto essencial para nossa reflexão. Segundo Perrenoud (1999b, p.19), “o desempenho observado seria um indicador mais ou menos confiável de uma competência” (...). Tal conceituação permite-nos apontar a aproximação existente entre a noção de desempenho e a prática de aspectos observáveis. Em oposição a essa concretude, que facilita os procedimentos avaliativos, encontramos o que Perrenoud denominou *invisibilidade*, inerente às competências. A competência torna-se o fundamento para o desempenho, indiciando, através dessa relação de dependência, a complexidade de sua construção, de seu desenvolvimento e de sua manutenção.

As competências, de acordo com Perrenoud, são mais abrangentes que o desempenho e a sua construção demanda pluralidade de conceitos e práticas e, certamente, gera capacidade de reflexão e autoria, fatores tão almejados em nossos processos de aprendizagem. Pode-se ainda afirmar que à noção de competência subjaz a idéia da autonomia, que possibilita relacionar e transferir dados já conhecidos para situações novas.

Ainda se deve considerar atentamente o fundamento apresentado por Perrenoud, que aponta a competência como capacidade adquirida. A aquisição de uma competência está atrelada à existência de condições oferecidas que permitam esse processo ao ser humano. Dessa forma, acentuam-se a importância e a necessidade da adoção de um processo de aprendizagem que vise o desenvolvimento de capacidades, em contraste ao que tradicionalmente é adotado e sugerido por práticas e princípios conteudísticos no âmbito da educação escolar.

Convém observar que a aquisição e o desenvolvimento das competências exigem a valorização do aspecto processual do ensino e, por consequência, resgatam as noções de duração e continuidade.

O ENEM e as competências

Isto posto, o documento básico do ENEM apresenta 5 competências que se desdobram em 21 habilidades, articuladas com os conteúdos curriculares do EF e EM.

- I. Demonstrar domínio básico da norma culta da Língua Portuguesa e do uso das diferentes linguagens: matemática, artística, científica, etc.
- II. Construir e aplicar conceitos das várias áreas do conhecimento para a compreensão de fenômenos naturais, de processos histórico-geográficos

ficos, da produção tecnológica e das manifestações artísticas.

III. Selecionar, organizar, relacionar, interpretar dados e informações representados de diferentes formas, para enfrentar situações-problema, segundo uma visão crítica com vista à tomada de decisões.

IV. Organizar informações e conhecimentos disponíveis em situações concretas, para a construção de argumentos consistentes.

V. Recorrer aos conhecimentos desenvolvidos na escola para elaboração de propostas de intervenção solidária na realidade, considerando a diversidade sociocultural como inerente à condição humana no tempo e no espaço.

Esse conjunto de competências preconizadas pelo ENEM pressupõe um estudante que, concluída a educação básica, seja capaz de: dominar as múltiplas linguagens características do mundo de hoje, compreender fenômenos, enfrentar situações-problema, construir argumentações e elaborar propostas. O domínio de tais competências possibilita ao jovem o enfrentamento do mundo atual, com suas exigências sempre crescentes.

O modelo de competências do ENEM prioriza a informação contextualizada e a leitura crítica de mundo, isto é, exige o domínio ativo do discurso nas diversas situações comunicativas, deslocando o foco do ensino enciclopédico tradicional para o trabalho com múltiplas linguagens, com destaque para a leitura de gráficos, diagramas, fotos, mapas, charges, quadrinhos, etc.

Sabe-se, no entanto, que boa parte dos brasileiros apresenta grande dificuldade para estabelecer relações entre textos verbais e não-verbais, como lhe é exigido, de forma crescente, na leitura de periódicos como o jornal *Folha de S.Paulo* e a revista *Veja*. Nesse aspecto, o tipo de formulação das questões do ENEM pode trazer dificuldades aos estudantes oriundos de uma educação básica deficitária, no que tange ao trabalho com a diversidade tipológica textual de hoje.

Não se trata, portanto, de um problema restrito à Língua Portuguesa e a seus professores, já que extrapola os conhecimentos lingüísticos teóricos e operacionais, e atinge outros componentes curriculares. Quanto ao ensino de Matemática, por exemplo, é notório que alunos oriundos de famílias de melhor nível socioeconômico têm oportunidade de lidar com gráficos, estatísticas e outros textos não-verbais, em casa e nas escolas onde estudam, ao passo que estudantes menos privilegiados recebem uma educação matemática centrada nas quatro operações: somar, subtrair, multiplicar e dividir.

Revela-se, então, um paradoxo a ser analisado com critério: se, por um lado, o ENEM avalia as formas como os jovens lidam com problemas da vida diária, o que teoricamente beneficia o aluno típico dos PVCs, por

outro lado a formulação das questões exige uma prática de leitura distante de um significativo universo de estudantes brasileiros.

O mesmo ocorre com as propostas de redação apresentadas pelo ENEM em suas sete edições, nos últimos anos formuladas como perguntas que envolvem uma situação-problema a ser trabalhada. O texto produzido pelos estudantes é avaliado de acordo com as seguintes competências:

1. Demonstrar domínio básico da norma culta da língua escrita.
2. Compreender o tema proposto e aplicar conceitos das várias áreas do conhecimento para explicá-lo, defendê-lo ou contradizê-lo, desenvolvendo-o dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo.
3. Selecionar, organizar e relacionar os argumentos, fatos e opiniões apresentados em defesa de sua perspectiva sobre o tema proposto.
4. Construir argumentação consistente para defender seu ponto de vista.
5. Elaborar proposta de intervenção sobre a problemática desenvolvida, mostrando respeito à diversidade de pontos de vista culturais, sociais, políticos, científicos e outros.

Com base nesses objetivos, nas orientações que acompanham o tema da redação, costuma ser recomendado ao estudante que procure utilizar os conhecimentos adquiridos ao longo de sua formação, de modo a selecionar e articular argumentos, fatos e opiniões em defesa de um ponto de vista, sem se esquecer de apresentar propostas pessoais de ações sociais de intervenção na realidade-problema analisada.

Fica evidente que o ENEM espera do participante muito mais do que o domínio da macroestrutura do texto dissertativo-argumentativo e o uso da variante lingüística adequada ao grau de formalidade desse tipo de texto; a redação do ENEM avalia o desempenho do estudante em uma situação formal de interlocução, na qual deverá explicitar sua opinião, recorrendo a argumentos consistentes e relacionados entre si.

Novamente nos deparamos com algumas dificuldades que uma prova baseada em competências e habilidades pode impor à clientela dos PVCs que, a partir de agosto de 2005, utilizará o ENEM como instrumento seletivo para o preenchimento de bolsa em universidades particulares brasileiras. Ratifica-se a exigência de um aluno formado inicialmente no plano do “compreender e explicar” para, posteriormente, “saber fazer”; confirma-se a necessidade de ele estar conectado com o mundo, com as realidades sociais, econômicas e culturais, sendo capaz de transitar com desenvoltura e autonomia pelas múltiplas linguagens que constituem a atualidade.

Apesar dessas reflexões, consideramos que o emprego do ENEM, com sua Matriz de Competências, como fundamento do processo seletivo de

bolsas do ProUni pode trazer benefícios à clientela que pleiteia vagas gratuitas no Ensino Superior. No entanto, cabe ressaltar que não é suficiente mudar apenas o processo de seleção. É necessário alterar os objetivos e as práticas norteadoras dos Ensinos Fundamental e Médio, consoante a natureza processual inerente aos princípios das competências.

Referências bibliográficas

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Resolução Ceb nº 3, 26/06/1998.

INEP/MEC. *ENEM - Documento Básico*. www.inep.gov.br/enem/docbas, 1999.

MEC/Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros curriculares Nacionais – Ensino Médio. Área de linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília, 1999.

PERRENOUD, Philippe. *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999a.

_____. *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999b.

6.6. Construindo em mutirão a Agenda 2005

José Carmelo Braz de Carvalho

A presente obra foi desenvolvida a partir de um discurso argumentativo sobre palavras-chave como parcerias, processos dialógicos, construção em mutirão, referências teórico-práticas a Paulo Freire e a Lev Vygotski. Nessa obra, vinte e seis autores somam a esse processo dialógico relevantes eixos de reflexões e questionamentos. Também no plano gerencial dos trabalhos, após um quadrimestre, duas assembleias e duas jornadas abertas aos 147 CPVCs parceiros, agregam-se também reuniões semanais da comissão organizadora representativa da Rede EDUCAFRO, do Movimento PVNC, dos Pré-Vestibulares Independentes e do NEAd Raízes Comunitárias, além de consultas conjuntas a especialistas e a possíveis agências de financiamento externo.

É chegado, pois, o momento de parafrasear o cantor e poeta – “sonho que se sonha só, é só um sonho; sonho que se sonha junto, é realidade” – e de tentar deslanchar a terceira etapa da metodologia do “ver, julgar, agir”. Apesar das inúmeras dúvidas, inconclusões e riscos, é imprescindível *projetar* (no sentido etimológico de *pro* + *jetare*, ou seja, de jogar para a frente), bem como de *planificar* (também etimologicamente, de *planus* + *ficare* ou de superar as barreiras, pavimentando caminhos planos). Assim, como modestos projetos que olham para o amanhã, como

singelos planos que buscam pavimentar essa via de mão dupla entre saberes, práticas e práxis dos 147 CPVCs parceiros e da PUC-Rio, são apresentados a seguir dois balizamentos para ações concretas de parceiras, no corrente ano de 2005.

Um primeiro balizamento busca centrar diversos eixos complementares de ações relacionadas ao subtítulo do livro: *Os Espaços de Mediações Pedagógicas nos CPVCs Parceiros*. Embora sejam movimentos sociais bem mais amplos do que o limitado recorte pedagógico desenvolvido neste livro, os CPVCs parceiros, após uma década de claros avanços no plano político-social, necessitam consolidar, estruturalmente, suas bases teórico-práticas de natureza pedagógica, e conjunturalmente defrontam-se, em 2005, com as muitas potencialidades e vários riscos face ao ProUni e ao ENEM, desde as inscrições dos pré-vestibulandos comunitários ao ENEM no período de 25 de abril a 06 de maio próximos, à realização das provas do ENEM, em 28 de agosto de 2005. Além disso, no bimestre dezembro 2005/janeiro 2006, os CPVCs estarão vivenciando as esperanças e os desafios de um acesso qualitativo ao Ensino Superior, graças a 120.000 vagas correspondentes à renúncia fiscal da União junto a universidades e IES particulares.

Em torno deste primeiro balizamento, a comissão representativa dos CPVCs Parceiros e do NEAd Raízes Comunitárias desenha dois cursos de ações em 2005:

1. No prazo mais curto possível, promover a realização de um módulo de formação, em prol de 300 coordenadores pedagógicos ou de dois representantes por cursinho parceiro. Este módulo será intitulado *Fundamentos Teórico-Práticos sobre o ENEM e Elaboração de Alternativas Operacionais junto ao Projeto Político-Pedagógico do CPVC*, e ocorrerá em quatro jornadas de formação, aos sábados, no mês de abril, contando com três horas de palestras, três horas de oficinas e exercícios extraclasse, em duplas. Serão desenvolvidas reflexões teóricas e propostas práticas em torno de quatro temáticas associadas ao ENEM, quais sejam: a) o paradigma epistemológico implicado na matriz de competências do ENEM; b) construção e operacionalização da matriz de competências e habilidades nas provas do ENEM – exame de exemplos nos ENEM 2003 e 2004; c) potencialidades e limites para o desenvolvimento do projeto político-pedagógico de cada CPVC em relação ao ENEM; e d) desenvolvimento de projetos educativos, atividades interdisciplinares, contextualização de leituras e escritas em diferentes códigos e linguagens, com vistas a superar o enciclopedismo e a segmentação de conteúdos curriculares.

Este módulo formativo sobre o ENEM – desenvolvido em 50 horas-aula entre palestras e debates; oficinas e exercícios extraclasse – objetiva,

pois, oferecer oportunidades às equipes de coordenadores de cada CPVC e elementos de reflexões e iniciativas práticas junto aos corpos docente e discente dos CPVCs Parceiros.

A segunda linha de ações sobre as mediações pedagógicas nos CPVCs está articulada em torno de processos continuados de formação em serviço, em prol das equipes docentes e de coordenação pedagógica nos CPVCs, visando aprofundar e ampliar as temáticas abordadas na 1ª Jornada Pedagógica e no presente livro, abrangendo: a) processos ensino-aprendizagem; b) seleção e organização, em matriz, dos componentes curriculares; c) estratégias de formação docente nos CPVCs; e d) o serviço de coordenação pedagógica. Esta linha de ações está projetada para o segundo semestre letivo de 2005, após o encerramento do módulo sobre o ENEM.

Como uma via de mão dupla, essa segunda linha de ações pedagógicas implica também, para as oito Licenciaturas da PUC-Rio (em especial, pelas Resoluções 01 e 02/2003 do Conselho Nacional de Educação), amplas possibilidades de intersecções entre as 400 horas-aula de práticas e as 400 horas-aula de estágio docente requeridas das Licenciaturas. Implica ainda, para os Bacharelados e também para as Licenciaturas, a alternativa curricular flexível de 200 horas-aula em Atividades Educativas Complementares, de inclusão obrigatória pelo curso de Graduação e elegível pelos graduandos. O tópico 5.1 do presente capítulo desenvolve reflexões complementares sobre essas alternativas de parceria. Integrado a essas ações, o anteprojeto de estabelecer uma rede de relações, informações e demandas (dos CPVCs, bem como de/para as instâncias acadêmicas da PUC-Rio) objetiva o intercâmbio de estudos, pesquisas, experiências, demandas e ofertas de estágios, colaboradores voluntários, etc.

O segundo balizamento de ações previstas pela comissão organizadora dos CPVCs e do NEAd alicerça um conjunto de iniciativas voltadas a disponibilizar, para os corpos docente e discente dos CPVCs Parceiros, o acesso a espaços e a recursos institucionais da PUC-Rio. Visando a consolidação de experiências e de aprendizagens mútuas, essas iniciativas estarão mais concentradas aos sábados – daí o título *Sabatinas Puquianas em Ciência, Cultura e Inclusão Digital* – ao longo do primeiro e segundo semestres letivos, em um total de 30 sábados, envolvendo quatro subprojetos em Ciências, Cultura e Inclusão Digital, quais sejam:

O subprojeto *Educação em Ciências*, em parceria com o PIUES (Programa de Integração Universidade, Escola e Sociedade), inclui a formação básica em 26 núcleos temáticos de Física, Química, Matemática e Meio Ambiente, objetivando a consolidação de conhecimentos a serem

desenvolvidos entre as aulas nos CPVCs e os experimentos nos laboratórios da Física. Coordenado pela Profa. Danays González (coordenadora do PIUES), o subprojeto atenderá a mais de 300 pré-vestibulandos comunitários, com a realização de experimentos científicos associados aos conteúdos curriculares do Ensino Médio, em dois horários: aos sábados, das 09 às 12 horas; às segundas-feiras, das 17 às 20 horas.

O subprojeto *Arte-Educação Comunitária*, em parceria com o Projeto Portinari, inclui palestras, exercícios e visitas a espaços culturais, em prol de 120 docentes e coordenadores pedagógicos de CPVCs, abrangendo três módulos temáticos: Primórdios das Artes no Brasil; Imagens, Movimentos e Sons; Música. A Profa. Suely Avellar, coordenadora de Arte-Educação do Projeto Portinari, desenvolverá essa programação no campus da PUC-Rio. Além disso, disponibilizará para as comunidades dos CPVCs Parceiros o acervo digitalizado das obras de Portinari, para exposições e trabalhos interativos em escolas, associações e igrejas das comunidades, com a formação de monitores locais.

O subprojeto *Inclusão Digital e Formação Informatizada de Leitores-Escritores*, envolvendo uma parceria entre três núcleos da PUC-Rio – o EDU K Br/Kidlink, o NEAd Raízes Comunitárias e o laboratório do Universia Brasil – objetiva a formação qualificada de 240 pré-vestibulandos comunitários com acentuados perfis de exclusão digital, capacitando-os, em cinco módulos bimestrais, a se tornarem leitores e escritores autônomos, com domínio de editores de textos, de recursos de busca de informações e comunicações via Internet, hipertextos, etc., para elaboração de relatórios técnicos e textos acadêmicos requeridos de alunos universitários. A formação do leitor-escritor em módulos bimestrais de 50 horas-laboratório, aos sábados, entre 13h e 19h, é complementada por exercícios extraclasse. A consolidação desse subprojeto, até o segundo semestre de 2005, permitirá sua expansão junto a outros laboratórios de informática no campus da PUC-Rio e a laboratórios existentes em escolas e ONGs nas comunidades parceiras.

O subprojeto *Educação Científica*, em parceria com a Fundação Planetário, disponibilizará, nas sessões do Planetário, aos sábados, entre 19 e 21 horas, 40 vagas para pré-vestibulandos comunitários, além de participar, no campus da PUC-Rio, das Sabatinas Puquianas, ao longo de 30 sábados, entre abril e dezembro de 2005.

Conclusão

Ao desenvolver, junto a suas comunidades parceiras, projetos de Educação de Adultos, o NEAd Raízes Comunitárias sempre ressalta

o mote: *somos todos eternos aprendizes*. É necessário repeti-lo, aqui e agora, de forma bastante enfática. As ações conjuntas propostas, em prol do exercício mais significativo de mediações pedagógicas junto aos 147 CPVCs Parceiros, apresentam implicações e desafios não apenas aos CPVCs, mas também – e talvez com maior responsabilidade – às diversas instâncias acadêmicas da PUC-Rio. Com efeito, se de fato *somos todos eternos aprendizes*, o crucial agora é dar sentido e seqüência às aprendizagens que estão sendo construídas desde a assembléia inicial, quando foi constituído o GT da 1ª Jornada Pedagógica, em 19 de agosto de 2004, quais sejam:

- Aprendizagens a serem consolidadas no âmbito da própria PUC-Rio, de suas Licenciaturas e Bacharelados, face à crescente presença, em seus cursos, de graduandos comunitários com extraordinários cabedais de capital social e cultural, compromisso político, experiências e práxis, mas que na Universidade ainda não encontram uma política acadêmica institucionalizada, como aconteceu há quatro décadas nas universidades norte-americanas, ao promoverem *freshmen seminars*; ou, retomando a alternativa do sueco Torstén Husen sobre políticas inclusivas para alcançar a *igualdade no ponto de partida* (OECD, 1976), falta uma política institucional concertada no plano acadêmico. Neste prisma de ações, o envolvimento mais articulado das Licenciaturas e dos Bacharelados, através das Resoluções 01 e 02/2002 (800 horas-aula em práticas e estágios docentes), e da Norma 01/2003 do CEP/PU sobre as Atividades Educativas Complementares, pode potencializar significativamente as ações acadêmicas da PUC-Rio junto aos CPVCs. No simples âmbito das *Sabatinas Puqueanas em Ciência, Cultura e Inclusão Digital*, acima referido, há um extraordinário potencial de aprendizagens por parte do PIUES, Projeto Portinari, NEAd, EDU K Br, em consolidar novos saberes e práticas e socializá-las no âmbito da PUC-Rio.
- Aprendizagens a serem ampliadas e aprofundadas no âmbito dos próprios CPVCs, quanto aos fundamentos teóricos e práticos por eles desenvolvidos em relação aos processos e recursos técnico-pedagógicos de seleção curricular, aos processos ensino-aprendizagem, à formação de seus quadros docentes, aos processos de avaliação, etc. Aos desafios estruturais, de ordem econômica, política, étnica, de exclusão escolar, etc – que há mais de uma década os CPVCs respondem, e aqui é bastante emblemática a obra de Jailson Souza e Silva: *Por Que Uns e Não Outros? Caminhada de Estudantes da Maré rumo à Universidade* – acrescenta-se, no biênio 2004/2006, outro desafio, expresso pelo ProUni e pela adoção do ENEM. Nesse sentido, é potencialmente significativa a imagem utilizada no início do livro, de que com a adoção do ENEM os CPVCs tornam-se contemporâneos *Janos*, com uma cara

voltada para a forte tradição brasileira de um ensino propedêutico e de um pré-vestibular conteudista e enciclopedista, seletivo via especificidades curriculares; mas *Janos* com uma cara voltada ao caminho que deveria ter sido trilhado ao longo de uma escolaridade básica de qualidade, senhora dos múltiplos códigos e linguagens, interdisciplinária, contextualizada. Isto parece ecoar, na realidade, as recorrentes críticas e reivindicações de representantes dos CPVCs ao longo da 1ª Jornada Pedagógica, ao diagnosticarem o sucateamento do Ensino Médio como a variável mais determinante dos desafios dos CPVCs.

O desafio institucional à PUC-Rio (Pontifícia, como já assinalamos, é a instituição que faz pontes) está também lançado em relação às pontes DE e PARA os CPVCs: como consolidar academicamente essas vias de mão dupla entre as comunidades pobres e seus cursos pré-vestibulares, e os cursos das Licenciaturas e Bacharelado? O pioneirismo da PUC-Rio no plano sociocomunitário, de cotas de bolsas totais e parciais; de recursos complementares via Fundo Emergencial de Solidariedade da PUC-Rio, necessita ser agora ampliado e aprofundado também no plano acadêmico. E o exercício de mediações pedagógicas junto aos CPVCs é uma de suas funções fundantes de ensino, pesquisa e extensão universitária.

Anexo I

Avaliação da 1ª Jornada Pedagógica com os CPVCs Parceiros

Lobélia Faceira¹

Anaíta Lopes²

O estado do Rio de Janeiro é pioneiro na implementação de cursos pré-vestibulares comunitários no país, e o Centro de Estudos Brasil-África foi o primeiro curso para negros e carentes, implementado durante o ano de 1975, em São Gonçalo. Hoje em dia, há aproximadamente 500 cursos espalhados pelo país, e o número de núcleos no Rio de Janeiro é cerca de 50% maior do que em São Paulo, o segundo colocado. Esta estimativa é de Alexandre do Nascimento, secretário-geral do Pré-vestibular Para Negros e Carentes – PVNC, da Baixada Fluminense, o segundo maior do estado do Rio de Janeiro, com cerca de 40 núcleos distribuídos pelo estado. O primeiro lugar pertence à ONG Educação e Cidadania para Afro-descendentes e Carentes – EDUCAFRO, liderada pelo Frei David Raimundo dos Santos, com cerca de 80 núcleos. Segundo informações do PVNC, o estado do Rio de Janeiro possui 140 núcleos de cursos pré-vestibulares comunitários.

A proposta desses cursos é disponibilizar à população em situação de vulnerabilidade social – caracterizada na maioria das vezes por uma situação de pobreza socioeconômica e pela etnia negra mais parda – o acesso à educação superior e, conseqüentemente, a possibilidade de inserção no mercado de trabalho.

No Brasil, a partir da década de 90 são intensificados os debates sobre a democratização do acesso ao Ensino Superior, destacando-se as discussões sobre a política de cotas nas universidades públicas e o Programa Universidade para Todos – ProUni – que prevê a reserva de vagas para vestibulandos excedentes de concursos públicos, nas instituições particulares de Ensino Superior.

As ações desenvolvidas pelas ONGs, os movimentos sociais e as políticas sociais implementadas pelo Estado, no sentido de efetivar a reforma do Ensino Superior, colocam em cena o debate sobre a implementação de ações afirmativas como possibilidade de consolidar políticas públicas de inclusão social.

De acordo com Silva (2004, p.22), as ações afirmativas são caracterizadas como: “(...) políticas públicas (e também privadas) voltadas à concretização do princípio constitucional da igualdade material e à neutralização dos efeitos da discriminação racial, de gênero, de idade, de origem nacional e de compleição física.”

¹ Doutoranda em Educação pela PUC-Rio.

² Graduanda de Pedagogia pela PUC-Rio.

Concebidas originalmente nos Estados Unidos, como forma de enfrentamento do desemprego pelas minorias étnicas, tais políticas discriminatórias positivas, impostas ou incentivadas pelo poder público, rasgam “o véu de inocência” do Estado liberal, ao determinar que fatores, antes vistos como propensos à discriminação negativa, possam ser convertidos em focos de ação imediata de proposições promoventes da igualdade material.

Os grupos sociais associados aos cursos pré-vestibulares comunitários (direcionados à população caracterizada como pobre, afro-descendente e oriunda da rede de ensino pública), há precisamente uma década, buscam, no estado do Rio de Janeiro, o desenvolvimento de debates e de movimentos que demandam seus direitos à igualdade de oportunidades educacionais, à ausência de discriminação racial, étnica ou social, e buscam a inclusão social desses indivíduos e o exercício de uma cidadania emancipatória³ e ativa no Ensino Superior.

Segundo o Ministério da Justiça, na Portaria nº 1.156, de 20 de dezembro de 2001, a ação afirmativa é considerada como um dos instrumentos de promoção da cidadania e da inclusão social, possibilitando a garantia, a todos os cidadãos brasileiros, dos direitos consagrados na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.

No âmbito da PUC-Rio, graças às parcerias com cerca de 140 CPVCs, desde 1995 são asseguradas cotas de vagas gratuitas a vestibulandos comunitários, aprovados nos exames de seleção da universidade. No semestre letivo 2004.2, 18% dos graduandos bolsistas eram oriundos dos Cursos Pré-vestibulares Comunitários – CPVCs – e destes, 1/3 eram beneficiados complementarmente com vales-transporte, auxílios-refeição e aquisição de material escolar.

Nesse sentido, e de forma pioneira, desde 1995 vem sendo consolidada na PUC-Rio uma política de parcerias entre a Vice-Reitoria Comunitária e os movimentos líderes das políticas de cotas para acesso ao Ensino Superior, quais sejam: a matriz original do PVNC, sua matriz posterior – a Rede EDUCAFRO, outros cursinhos pré-vestibulares comunitários em escolas e instituições religiosas (colégios Santo Inácio, Teresiano, São José e outros) e ONGs. Em 2004, essas parcerias englobavam cerca de 140 CPVCs, divididos em:

- CPVCs associados à Rede EDUCAFRO: 80 cursos parceiros;
- PVNC: 40 cursos parceiros;
- Cursos de cunho religioso, ONGs e independentes: 20 cursos parceiros.

³De acordo com DEMO (1988) a Cidadania Emancipatória é o componente fundamental para o desenvolvimento, a emancipação e efetivação dos direitos humanos, caracterizados pela competência humana de fazer-se sujeito social e político, para fazer história própria e coletivamente organizada.

Em geral, cada Curso Pré-vestibular Comunitário conta, no mínimo, com dez membros ativos, incluindo o núcleo dirigente e a coordenação, e com uma equipe docente. Assim, o universo de 140 CPVCs parceiros da PUC-Rio reúne aproximadamente 1.400 participantes diretos. Foi para esta população, de docentes e coordenadores pedagógicos, que se voltou a programação da *1ª Jornada Pedagógica com os 140 Cursos Pré-Vestibulares Comunitários Parceiros da PUC-Rio*, realizada nos dias 23 e 24 de outubro de 2004, no Ginásio Esportivo da PUC-Rio. Em função da capacidade máxima do local – 600 pessoas – enfatizou-se a presença das Coordenações Pedagógicas dos CPVCs na jornada, e a posterior publicação, em livro, das conferências e debates desenvolvidos nesse evento.

A premissa desse trabalho era desenvolvermos um processo dialógico entre dirigentes e coordenadores pedagógicos desses 140 cursos comunitários parceiros, e as diversas instâncias acadêmicas da PUC (especialmente a Coordenação Central de Graduação e as suas nove Licenciaturas), tendo em vista uma melhor identificação de um potencial de linhas integradas de ação que:

- na ponta desses 140 CPVCs, alicercem o processo formativo dos mais de seis mil pré-vestibulandos, ora sendo atendidos por cerca de 1.400 docentes comunitários, com base em propostas político-pedagógicas que, provavelmente, podem e devem ser melhor incrementadas, em seus diversos desdobramentos pedagógicos de currículo, processos ensino-aprendizagem, avaliação, formação docente e das funções compatíveis com uma coordenação pedagógica mais eficaz;
- já na outra ponta, no âmbito da PUC-Rio, de sua Coordenação Central de Graduação, dos Cursos de Graduação e, especialmente, de suas nove Licenciaturas, o evento objetivou ensejar espaços de reflexões teórico-práticas sobre os seguintes aspectos: como a PUC-Rio tem pesquisado e refletido sobre suas propostas de inclusão efetiva na qualidade da formação acadêmica dos seus quase 900 graduandos oriundos dos CPVCs; como essa instituição universitária vem desenvolvendo iniciativas de consolidação acadêmica, e como se propõe a desenvolver um planejamento acadêmico proativo, através das 800 horas-aula de Teoria e Prática das suas nove Licenciaturas, e das 200 horas-aula possíveis em Atividades Acadêmicas Complementares, tornando assim seu diálogo com os 140 CPVCs Parceiros uma efetiva via de mão dupla de aprendizagens mútuas, de iniciativas pedagógicas conjuntas.

Nesse sentido, a 1ª Jornada Pedagógica com os 140 Cursos Pré-Vestibulares Comunitários Parceiros da PUC-Rio almejou constituir um espaço de diálogo entre os saberes e práticas das equipes dirigentes dos CPVCs, e os conhecimentos teórico-práticos de representantes acadêmi-

cos mais sensibilizados, na PUC-Rio, em tornar mais efetiva esta política de inclusão socioeducativa.

A Jornada desenvolveu estudos e propostas sobre as seguintes temáticas e questões pedagógicas:

Sábado – dia 23/10/2004

- Os desafios pedagógicos na didática e na formação docente dos CPVCs.
- O processo de formação de leitores/escritores nos CPVCs.
- Processos de avaliação das jornadas e Agenda de proposições para 2005.

Domingo – dia 24/10/2004

- O ensino da Matemática e das Ciências Naturais, face aos requisitos de currículo, didática e avaliação.
- Os espaços de consolidação da Cidadania nos CPVCs.
- O ensino das ciências sociais, face aos requisitos de currículo, didática e avaliação.
- As tecnologias de informação e comunicação como ferramentas de trabalho conjunto entre PUC-Rio, CPVCs e outros parceiros.

A decisão de uma jornada dupla, em cerca de 16 horas de trabalho, para um universo de aproximadamente 600 participantes, operando em um ginásio esportivo com excessiva luminosidade, limitou as condições de uso de recursos de *datashow*, projeção de transparências, recursos de Internet, etc.

Cada painel temático era desenvolvido tanto por um representante acadêmico da Universidade – com um enfoque mais acadêmico da questão – quanto por palestrantes representativos de concepções, reflexões, práticas e práxis trabalhados pelos CPVCs em seus projetos político-pedagógicos de formação dos pré-vestibulandos. Cada um dos palestrantes dispunha de 40 minutos para expor suas idéias. Tal processo dialógico foi complementado por outros 40 minutos de questões suscitadas pelo público participante, sob a mediação de coordenadoras/es de cada mesa temática.

Em função do tempo limitado para troca de experiências entre os CPVCs, o grupo de trabalho da Jornada Pedagógica planejou a apresentação de pôsteres, com o objetivo de apresentar de maneira clara, objetiva e criativa os trabalhos realizados nos diversos CPVCs. Devido ao pouco tempo para organizar e elaborar esse material, e à dificuldade de comunicação com os CPVCs, a representatividade dos trabalhos foi pequena, tendo havido apenas quatro pôsteres divulgando o trabalho de

núcleos diversos da Rede Educafro. Porém, ressaltamos a grande importância dos mesmos, no processo de intercâmbio e troca de experiências.

Com o objetivo de complementar essa troca de experiências e o processo de reflexão e estudos sobre os CPVCs, foi prevista a publicação, em livro, das conferências e dos debates desenvolvidos durante a jornada de estudos, fato que requereu de cada conferencista a redação de um texto de 10 páginas, entregue à Coordenação da 1ª Jornada Pedagógica em disquete e impresso. Os debates foram gravados, transcritos e, posteriormente, revistos pelos conferencistas. O Instituto Unibanco patrocina a publicação do livro, cujos exemplares serão distribuídos graciosamente aos CPVCs, como material de apoio a seus quadros docentes e coordenações pedagógicas.

O grupo de trabalho da 1ª Jornada Pedagógica com os Cursos Pré-vestibulares Comunitários Parceiros da PUC-Rio entregou a cada participante um questionário de avaliação do evento, com o objetivo de apreender sua percepção sobre as atividades e palestras realizadas nos dias 23 e 24/10/2004. Esse questionário aferiu o significado individual da 1ª Jornada para cada participante, a validade (ou não) do diálogo, pontos positivos e negativos sobre infra-estrutura, proposta do evento, temas abordados, palestrantes, sugestões para consolidação da jornada e observações pessoais. Esclarecemos que o evento contou com a participação de cerca de 300 participantes⁴, mas apenas 157 responderam ao questionário de avaliação. A seguir, apresentamos os dados quantitativos e as análises qualitativas sobre a jornada.

Um retrato quantitativo

Apresentamos a seguir três quadros ilustrativos, com os dados quantitativos da avaliação dos palestrantes sobre cada painel temático apresentado na jornada, a exposição dos pôsteres e uma avaliação geral quanto à organização e à infra-estrutura do evento.

⁴ Esclarecemos que o evento teve a representatividade de 100 CPVCs inscritos, incluindo núcleos do PVNC e da Rede EDUCAFRO, dos Pré-Vestibulares Independentes, além de representantes de outros CPVCs sem parcerias com a PUC-RIO em relação a bolsas de estudos.

Quadro I – Avaliação das diversas iniciativas da 1ª Jornada

Painéis Temáticos	Muito Bom	Bom	Regular	Deficiente	Não Responderam
“Os desafios pedagógicos na didática e na formação docente dos CPVCs”	50,32%	31,85%	1,91%	0,64%	15,28%
“O processo de formação de leitores/ escritores nos CPVCs”	32,48%	36,31%	17,20%	2,55%	11,46%
“O ensino da Matemática e das Ciências Naturais, face aos requisitos de currículo, didática e avaliação”	71,34%	16,56%	3,82%	2,55%	5,73%
“Os espaços de consolidação da Cidadania nos CPVCs”	71,34%	16,56%	3,82%	2,55%	5,73%
“O ensino das Ciências Sociais, face aos requisitos de Currículo, Didática e Avaliação”	40,13%	28,03%	6,37%	1,91%	23,56%
“As tecnologias de informação e Comunicação como ferramentas de trabalho conjunto entre PUC-Rio, CPVCs e outros parceiros.”	40,13%	28,03%	6,37%	1,91%	23,56%

Observando o quadro ilustrativo acima, verificamos que as variáveis *muito bom* e *bom* configuram-se como mais representativas para caracterizar a avaliação dos participantes acerca dos painéis temáticos desenvolvidos na jornada. Os questionários de avaliação evidenciam a importância de a PUC-Rio haver organizado esse debate, as reflexões teórico-práticas e pedagógicas sobre os CPVCs, além de considerar a relevância da jornada como espaço de troca de experiências e acesso a um número maior de informações sobre metodologia e didática dos CPVCs.

Quadro II – Avaliação da Exposição dos pôsteres

Muito Bom	Bom	Regular	Deficiente	Não Responderam
20,38%	39,49%	15,29%	15,29%	9,55%

O quadro II expressa que, apesar do número restrito de pôsteres apresentados no evento, a maioria dos participantes considerou esse recurso uma boa iniciativa, no sentido de propiciar a visibilidade das atividades realizadas pelos CPVCs e, conseqüentemente, favorecer o intercâmbio e a troca de experiências entre os diversos CPVCs.

Os pôsteres ficaram expostos nas paredes do ginásio esportivo, propiciando aos participantes a observação do trabalho divulgado, sem interferir nas plenárias ou nos painéis temáticos.

Quadro III – Avaliação da Organização e da Infra-estrutura

Muito Bom	Bom	Regular	Deficiente	Não Responderam
62,42%	30,57%	4,46%	2,55%	0 %

Como esclarecemos anteriormente, na escolha do espaço físico levou-se em conta a estimativa de 600 participantes, sendo o ginásio esportivo o único local da PUC-Rio que comportaria esse quantitativo de pessoas. Apesar de não contar com infra-estrutura adequada para o tipo de evento, devido à excessiva luminosidade, o local obteve, da maioria dos participantes, uma avaliação positiva, com expressivo número de respostas nas variáveis *muito bom* e *bom*.

Os participantes que consideraram a infra-estrutura como regular ou deficiente justificaram essa avaliação pelo desconforto do espaço físico e pelo fato de o ginásio não propiciar o uso de recursos audiovisuais, fazendo com que os painéis temáticos fossem pouco dinâmicos e totalmente expositivos.

Elementos de um diagnóstico qualitativo

A avaliação da jornada pelos participantes evidenciou a importância da realização desse evento, tanto para a PUC-Rio como para os CPVCs parceiros, pontuando que seu principal significado foi a ampliação de conhecimentos indispensáveis à formação e operacionalização dos CPVCs, além de representar um momento de formação para professores e coordenadores. A seguir, destacamos dois depoimentos de participantes:

(...) um momento de reflexão e troca de experiências extremamente ricas. Significa também o reconhecimento do movimento dos pré-vestibulares comunitários pela academia. (Questionário 104)

Ampliação de conhecimentos na formação dos CPVCs e suas necessidades como: formação docente, métodos curriculares, didáticos e outros. (Questionário 010)

Outra questão de grande relevância, pontuada pelos participantes na avaliação do evento, foi o interesse dos coordenadores e professores dos CPVCs em melhorar seu desempenho nos núcleos em que atuam, assinalando a necessidade de se discutir as orientações pedagógica e metodológica dos cursos, a questão do voluntariado e as evasões.

Quanto aos pontos positivos e negativos identificados, os participantes destacaram como pontos de fragilidade do evento o espaço físico do ginásio; a falta de infra-estrutura; os atrasos no horário programado; o desconhecimento de alguns palestrantes acerca da platéia e das especifi-

idades do evento; o cansaço dos participantes, devido ao horário exaustivo da jornada; a distância entre o discurso teórico e a prática vivenciada no dia-a-dia dos CPVCs; ausência do público-alvo, caracterizado como os alunos dos CPVCs; pouca divulgação e visibilidade do evento na PUC-Rio e junto aos CPVCs; falta da utilização de tecnologia para apresentação dos temas, no sentido de dinamizar o evento. Seguem-se os depoimentos de alguns participantes:

Alguns palestrantes pareceram não ter conhecimento da platéia, que era basicamente composta por professores e coordenadores. (Questionário 016)

Houve uma certa discrepância na ‘falação’ das mesas. A mesa de Ciências Naturais estava sem se referir às outras. (Questionário 030)

A parte da tarde do dia 23/10 ficou muito cansativa e repetitiva; não esclareceu o tema debatido. (Questionário 036)

A realização da jornada poderia se dar em local onde fosse possível a utilização de slides, *datashow*, a fim de torná-la mais dinâmica. (Questionário 070)

Alguns painéis temáticos poderiam ser mais objetivos com relação ao tema. (Questionário 127)

Quanto aos pontos positivos, eles destacaram a oportunidade de troca de experiências e a proximidade da universidade, propiciando a discussão de estratégias para o desenvolvimento dos trabalhos com os núcleos. Abaixo, assinalamos os depoimentos de alguns participantes:

Conhecer outras experiências, outras formas de ver e abordar os problemas que todos os CPVCs vivem. (Questionário 014)

A descoberta de novos métodos e estratégias para um desenvolvimento no trabalho com os núcleos. (Questionário 132)

A possibilidade deste inicial e permanente (espero) processo de diálogo entre CPVCs e PUC-Rio é o principal ponto positivo dessa jornada. (Questionário 143)

Os participantes pontuaram, como sugestão para as próximas jornadas, a possibilidade de se discutir sobre cotas, ensino e racismo, ações afirmativas, materiais didáticos e questões metodológicas dos CPVCs. Destacaram, ainda, a necessidade de se sistematizar esses encontros a cada três meses, no sentido de estruturar mais os debates e as reflexões sobre a realidade vivenciada pelos CPVCs. Os participantes ressaltaram a importância de se constituir uma rede de informações sobre os CPVCs e a publi-

cação das discussões vivenciadas na jornada, buscando ampliar pesquisas e debates teórico-práticos sobre essas temáticas. Além disso, apontaram a necessidade de uma maior divulgação e mobilização dos participantes para as próximas jornadas e ações desenvolvidas pela PUC-Rio sobre os CPVCs. A seguir, destacamos os depoimentos de alguns participantes:

Sugiro que tudo, ou boa parte, do que foi dito e discutido seja passado para toda a PUC, por meio de jornais internos da PUC. Acho importante que os professores e os alunos não-bolsistas tenham conhecimento desse evento e seus resultados. (Questionário 014)

Poderia haver na PUC um centro de apoio ou atendimento para elaboração do plano pedagógico no CPVCs. Também poderia haver um minicurso para coordenadores, que muitas vezes não têm formação pedagógica. (Questionário 018)

(...) a publicação de um caderno de trabalhos, ainda que em meio digital. Criar um site para troca de experiências, que possa ser assinado e enriquecido por todos. (Questionário 020)

Maior divulgação e mobilização dentro dos cursos. (Questionário 038)

(...) um resumo: jornal, página na Internet para divulgação dos pontos discutidos. (Questionário 053)

A 1ª Jornada Pedagógica com os 140 Cursos Pré-Vestibulares Comunitários Parceiros da PUC-Rio representou, para os diversos participantes, um espaço pioneiro e inovador de troca de experiências entre os CPVCs parceiros e a própria universidade, propiciando acesso à informação, ao debate, à reflexão sobre as limitações e os desafios enfrentados pelos cursos pré-vestibulares comunitários.

Referências bibliográficas

DEMO, Pedro. *Participação é conquista: noções de Política Social participativa*. São Paulo: Cortez, 1988.

PVNC. *Ranking dos Estados com maior número de pré-vestibulares populares*. Disponível em: www.terraviva.pt/ancora/2206 (acessado em 05/09/2004).

SILVA, Alexandre Vitorino. *O desafio das ações afirmativas no direito brasileiro*. Brasília: UnB, 2004. (mimeo)

SILVA, Cidinha da. (org.) *Ações afirmativas em Educação: experiências brasileiras*. São Paulo: Selo Negro Edições (Summus), 2003.

Anexo II

O *survey* sobre as características pedagógicas percebidas nos CPVCs

José Carmelo Braz de Carvalho

Na Introdução ao livro, no tópico *A Construção Dialógica, e em Mutirão, da 1ª Jornada Pedagógica com os CPVCs*, a par de explicitar os aspectos técnico-metodológicos do processo de elaboração do questionário desenvolvido para a pesquisa via *survey*, foram ressaltados dois aspectos complementares:

- os processos técnico-metodológicos implicados na elaboração de uma pesquisa de *survey*, em especial no desenvolvimento de um questionário, que contemplasse devidamente conceitos, dimensões analíticas, constructos, variáveis e indicadores sobre os blocos temáticos de currículo, processos ensino-aprendizagem, formação docente, supervisão e avaliação do rendimento discente;
- a relevância do *survey* sobre as percepções dos corpos dirigentes e docentes dos CPVCs, muito especialmente face às lacunas de uma literatura mais articulada sobre essas dimensões pedagógicas; esta contribuição heurística do *survey* está consolidada no capítulo 1 do presente livro, como um mapeamento dos processos pedagógicos nos CPVCs.

Esse duplo escopo do *survey* requereu, pois, o desenvolvimento de cinco blocos temáticos sobre processos e questões pedagógicas nos CPVCs, como aparecem destacados na organização do questionário adiante: a) percepções e práticas curriculares; b) abordagens percebidas no desenvolvimento dos processos de ensino-aprendizagem; c) recursos utilizados na formação da equipe docente; d) processos de avaliação implementados; e) existência e funções da coordenação pedagógica; e f) principais características socioescolares dos entrevistados durante o *survey*. No presente livro, utilizam-se apenas parcialmente essas dimensões pedagógicas pesquisadas pelo *survey*, com o objetivo de esboçar um diagnóstico geral das questões pedagógicas vivenciadas pelos CPVCs Parceiros da PUC-Rio. Graças a esse recurso heurístico, e a um retrato estatístico construído a partir das percepções expressas por docentes, dirigentes e coordenadores dos CPVCs participantes da 1ª Jornada Pedagógica, buscou-se delinear um *estado da questão* que oferecesse um relativo respaldo empírico às análises teórico-práticas desenvolvidas ao longo dos demais capítulos do livro.

O acervo dos dados quantitativos sobre os itens do questionário passíveis de mensuração, bem como dos dados qualitativos elaborados a partir dos itens abertos do questionário, podem ser consultados junto ao banco de dados da pesquisa gerado pelo NEAd Raízes Comunitárias.

NEAd Raízes Comunitárias
Departamento de Educação
GT de Pré-vestibulares Comunitários
Questionário do Survey - Caracterização dos Processos Pedagógicos
Desenvolvidos nos Cursos Pré-Vestibulares Comunitários-CPVCs

Justificativa

Esta pesquisa nasce da necessidade de conhecermos melhor as bases teóricas e práticas dos processos pedagógicos – questões de currículo, didática, avaliação e formação docente – como desenvolvidos nos CPVCs parceiros da PUC-Rio.

A caracterização destas quatro funções pedagógicas servirá de base para ampliar e aprofundar nossos diálogos em dois espaços:

1. no âmbito dos próprios CPVCs: favorecer o diálogo entre seus quadros docentes e coordenadores, em relação às potencialidades e limites de seus procedimentos pedagógicos;
2. no âmbito das nove Licenciaturas e do Curso de Pedagogia da PUC-Rio: subsidiar elementos para uma avaliação sobre como estes cursos abordam as questões de currículo, didática, avaliação e formação docente nos CPVCs Parceiros.

Abordagens da pesquisa

O questionário é desenvolvido sob dois prismas de análise:

1. Identificar as percepções pedagógicas predominantes nos CPVCs, quanto a currículo, didática, avaliação e formação docente;
2. Estabelecer estratégias para melhor desenvolver estas funções nos CPVCs parceiros.

Questionário Nº: _ _ _

Bloco A: Currículo: Percepções e Práticas

A.1 – Em relação às questões de currículo, em que medida diferentes concepções parecem estar presentes no CPVC onde você atua?

- A seleção curricular no seu CPVC é feita de acordo com os conteúdos e gabaritos dos exames vestibulares das principais universidades?

- Muito influente; Pouco influente;
 Não influente; Contrário à influência.

- No currículo do CPVC predomina a intenção de estudar os conteúdos mais importantes no Ensino Médio?

- Muito influente; Pouco influente;
 Não influente; Contrário à influência.

- Cada professor no seu CPVC tem liberdade para fazer a seleção curricular, de acordo com as diferentes matérias?

- Muito influente; Pouco influente;
 Não influente; Contrário à influência.

- O CPVC desenvolve sua Proposta Político-Pedagógica de currículo, com ênfase nos temas de cidadania, multiculturalismo, diversidade?

- Muito influente; Pouco influente;
 Não influente; Contrário à influência.

- Predomina alguma outra concepção de currículo?

- Não Sim. Qual? (esclareça): (Por favor, utilize a folha de respostas em anexo, para escrever suas respostas).

A.2 – No seu entendimento pessoal, como o currículo deveria ser desenvolvido no seu CPVC? (Por favor, queira utilizar folha de respostas em anexo, para escrever suas respostas)

Bloco B : Abordagens Percebidas nos Processos Ensino-Aprendizagem

B.1 – Maria das Graças N. Misukami, em *Ensino: As Abordagens do Processo* (SP: EPU, 1986) desenvolve uma esquematização sobre os processos ensino-aprendizagem, como resumido a seguir.

Qual o peso que você atribui a cada uma dessas correntes, caso elas estejam presentes em seu CPVC com diferentes intensidades?

- O ensino está mais centrado no professor, com ênfase em exposições verbais e demonstrações das matérias; há valorização dos conteúdos, e estes são verificados através de exames.

- Forte presença; Leve presença;
 Sem presença; Contrário à presença.

- A aprendizagem é vista como construção contínua e ativa dos próprios pré-vestibulandos; a equipe docente procura criar situações de aprendizagem e avaliar a partir de produções construídas pelos próprios alunos.

- Forte presença; Leve presença;
 Sem presença; Contrário à presença.

- A ênfase do ensino é colocada nos processos de desenvolvimento pessoal e interpessoal dos pré-vestibulandos; destaca-se o “aprender a aprender”, com o professor atuando como facilitador da aprendizagem.

- Forte presença; Leve presença;
 Sem presença; Contrário à presença.

- Destaca-se a competitividade, para que os alunos tenham êxito nos exames pré-vestibulares; o ensino está centrado na programação dos conteúdos, definidos como objetivos operacionais; a avaliação enfatiza a progressão no domínio dos conteúdos curriculares.

- Forte presença; Leve presença;
 Sem presença; Contrário à presença.

Continua na Coluna 3

Anexo II - O survey sobre as características pedagógicas percebidas nos CPVCs

Coluna 3: Final do Bloco B.

- Enfatiza-se um ensino inserido no contexto sócio-histórico-cultural e político dos pré-vestibulandos; o docente é o mediador nas interações com seus alunos, com ênfase no exercício da cidadania; destaca-se a auto-avaliação mútua e permanente.

- () Forte presença; () Leve presença;
() Sem presença; () Contrário à presença.

B.2 – Na sua apreciação pessoal, qual o principal critério para definir a escolha do método de ensino-aprendizagem mais apropriado ao seu CPVC? (Por favor, utilize a folha de respostas em anexo).

Bloco C: A Formação da Equipe Docente

C.1 – No seu CPVC a formação da equipe de professores é desenvolvida sob que formas?

- Há um documento básico, definindo a Proposta Político-Pedagógica do curso, e esta PPP orienta a formação da equipe docente.

- () Muito; () Regular;
() Pouco; () Não Observável.

- É desenvolvida uma formação prévia? Não ___ Sim ___ (caso SIM: a) qual a sua duração em horas-aula? ___ horas-aula; b) qual o período desta formação? _____)

- São realizados encontros periódicos de formação docente? Não ___ Sim ___ (caso positivo, quantos encontros por ano: _____ encontros; qual duração em horas-aula? ___ horas-aula).

- Há um acompanhamento contínuo por parte da Coordenação? Não ___ Sim: ___ (se positivo, como é dado retorno ao pessoal docente?) (Utilizar folha de respostas).

- Usa-se outro recurso de formação docente? Qual? (por favor, descreva utilizando folha de respostas em anexo).

C.2 – Em *Educação & Sociedade*, nº 15, agosto de 1983 (pp.111-143), Dermeval Saviani debate uma controvérsia já clássica no Brasil, entre “*competência técnica e compromisso político*”.

Como você considera esta controvérsia, em relação ao contexto de seu CPVC? (Utilizar folha de respostas em anexo).

Bloco D: Processos de Avaliação:

D. 1 – Quais processos de avaliação do rendimento dos alunos são usados pelo seu CPVC?

- Faz-se uso de avaliações no esquema dos ‘SIMULADÕES’? Não ___ Sim ___ (caso positivo: a) quais os períodos de sua realização? _____ b) qual o retorno dado aos alunos?) _____)

- Faz-se uso das provas do ENEM e/ou de seu modelo de avaliação segundo a matriz de competências? Não: ___ Sim ___ (se positivo? Quais aspectos do ENEM são empregados?) (Utilizar folha de respostas em anexo).

- Quais outros modelos e/ou recursos de avaliação são empregados pelo seu CPVC? (Utilizar folha de respostas em anexo).

Bloco E: Existência e Funções da Coordenação Pedagógica no seu CPVC:

Existe a Coordenação Pedagógica no seu CPVC? Não ___ Sim ___ (caso positivo: quais são as suas funções?) (Utilizar folha de respostas em anexo).

No seu entendimento, a Coordenação Pedagógica do seu CPVC poderia tornar-se mais eficaz através de que iniciativas?

(Utilizar folha de respostas em anexo).

Bloco G: Questões Complementares:

Queira, por favor, acrescentar suas observações complementares, sugestões e críticas sobre a pesquisa, o questionário e outros itens que considera relevantes ao nosso estudo: (Queira utilizar a folha de respostas em anexo).

Bloco F: Dados socioescolares dos entrevistados:

As questões deste bloco preservam o INTEIRO ANONIMATO das suas respostas. Os dados solicitados permitem apenas estudar algumas variáveis escolares e sociais, que eventualmente possam servir para diferenciar certos padrões de respostas, para fins de mera pesquisa social. São pois resguardados o completo anonimato do entrevistado e do seu vínculo institucional.

F1. Faixa-etária do entrevistado:

- () 18 – 20 anos; () 21 – 25 anos;
() 26 – 30 anos; () 31- 40 anos;
() 41 – 50 anos; () 51 ou + anos.

F2. Gênero: () Masculino () Feminino

F3. Níveis de escolaridade formal:

- () Ensino médio incompleto; () Ensino médio completo;
() Nível superior incompleto; () Nível superior completo

Pós-graduação: () Especialização; () Mestrado;
() Doutorado.

F4. Áreas da formação acadêmica universitária:

- () Ciências Humanas () Ciências Sociais
() Ciências Exatas e Tecnológicas
() Ciências Naturais e Biomédicas:

F5. Há quantos anos participa em CPVCs: _____

F6. Nosso grupo de pesquisa tem como proposta socializar publicações, estudos e disponibilizar esse acervo de fontes sobre os CPVCs. Nesse sentido, indique até 2 trabalhos ou textos de sua autoria para posterior contato pela equipe da pesquisa.

Tem publicação/produção científica/acadêmica?

- () Não () Sim.

Caso a resposta seja positiva:

Quais os títulos?

Nº 1: (Utilizar folha de respostas em anexo).

Nº2: (Utilizar folha de respostas em anexo).

A Equipe da pesquisa agradece a sua valiosa colaboração e coloca-se à disposição para debater suas observações. (José Carmelo, Renato, Lobélia, Anaita, Débora e Vanderson)

Texto composto em Times New
Roman, corpos 10/11 e 11/12 e
Helvética Neue Light, corpos 8,
10/12, 14/18 e 24/28.