

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE FÍSICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE FÍSICA
MESTRADO ACADÊMICO EM ENSINO DE FÍSICA

William Dutra Stradolini

Os currículos dos Cursos Pré Vestibulares Populares de Porto Alegre: a construção e a participação dos professores de Ciências da Natureza

Porto Alegre
2024

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE FÍSICA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE FÍSICA
MESTRADO ACADÊMICO EM ENSINO DE FÍSICA

William Dutra Stradolini

Os currículos dos Cursos Pré Vestibulares Populares de Porto Alegre: a construção e a participação dos professores de Ciências da Natureza

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito para a Defesa de obtenção do título de Mestre em Ensino de Física, sob orientação do Prof. Dr. Dioni Paulo Pastorio e coorientação do Prof. Dr. Matheus Monteiro Nascimento.

Porto Alegre
2024

William Dutra Stradolini

Os currículos dos Cursos Pré Vestibulares Populares de Porto Alegre: a construção e a participação dos professores de Ciências da Natureza

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito para a Defesa de obtenção do título de Mestre em Ensino de Física, sob orientação do Prof. Dr. Dioni Paulo Pastorio e coorientação do Prof. Dr. Matheus Monteiro Nascimento.

Porto Alegre, 26 de Fevereiro de 2024

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dr. Dioni Paulo Pastorio (UFRGS)

Instituto de Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Prof. Dr. Alexander Montero Cunha (UFRGS)

Instituto de Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Prof. Dr. Muryel Pyetro Vidmar (UFSM)

Departamento de Física, Universidade Federal de Santa Maria

Prof. Dr. Josemar Alves (UFSM)

Departamento de Física, Universidade Federal de Santa Maria

Dedico este trabalho aos Cursos Pré-Vestibulares Populares do Brasil que há quase quarenta anos acreditam em um projeto de sociedade mais justa e democrática.

AGRADECIMENTOS

Aos cursos participantes, pela disposição em contribuir para o trabalho, confiando informações essenciais para o desenvolvimento da pesquisa.

Aos meus orientadores, por todos os ensinamentos e pela imensa compreensão e paciência ao longo do desenvolvimento deste trabalho.

À minha companheira de vida, Gabriela, pelo constante apoio e pela particular influência na escolha do referencial teórico.

À minha mãe, Léa, por continuar me ensinando a acreditar na educação como meio de ascensão da juventude periférica, por ter me apresentado a luta das trabalhadoras da saúde e por ter garantido as condições necessárias para que eu chegasse onde cheguei.

Aos meus companheiros de militância, pelas extensas conversas e reflexões sobre o fazer docente e o significado da nossa luta.

À comunidade da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, do Instituto de Física e do Programa de Pós Graduação em Ensino de Física, por terem sido os espaços que me ofereceram as experiências necessárias para que eu me tornasse um profissional da educação, um aspirante na pesquisa em Ensino de Física e acima de tudo um cidadão consciente de seus deveres para com a sociedade.

“É fundamental diminuir a distância entre o que se diz e o que se faz, de tal forma que, num dado momento, a tua fala seja a tua prática.”

Paulo Freire

RESUMO

Os Cursos Pré-Vestibulares Populares são iniciativas que lutam pela redução das desigualdades geradas pelo sistema de ingresso na universidade, que, no Brasil, consiste na aplicação de concursos vestibulares, realizados pelas Instituições de Educação Superior e pelo Exame Nacional do Ensino Médio, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Os chamados “cursinhos” oferecem preparação para as provas a estudantes de classes sociais marginalizadas, como pessoas negras, de baixa renda e de origem periférica que normalmente não obtêm a mesma taxa de sucesso. Desde o início desses movimentos no Brasil, os Cursos Populares buscam oferecer uma formação voltada não só para a aprovação nos exames vestibulares, mas também para o desenvolvimento de uma consciência crítica dos problemas que a sociedade brasileira enfrenta. Para contemplar essa dupla demanda, muitos cursos passaram a aderir uma disciplina intitulada “Cultura e Cidadania”, que, apesar de cumprir o objetivo de formação crítica e cidadã, dicotomiza a proposta dos cursos separando estes momentos dos de preparação para o vestibular. Neste trabalho investigamos as propostas curriculares de oito Cursos Pré-Vestibulares Populares de Porto Alegre, com especial atenção para a construção dos currículos de Ciências da Natureza e sua relação com a formação crítica dos estudantes, bem como a participação dos professores nestes dois processos. Para isso, recorremos às teorias de currículo oferecidas por Tomaz Tadeu da Silva em seu trabalho “Documentos de Identidade: uma introdução às teorias de currículo”, buscando identificar quais aspectos das teorias tradicionais, críticas e pós-críticas compõem os currículos de Ciências da Natureza dos Cursos Pré-Vestibulares Populares. Foram realizadas entrevistas com os coordenadores dos cursos, nas quais identificamos que os currículos são compostos em sua totalidade pelas disciplinas do vestibular e do ENEM e que os Planos Políticos Pedagógicos dos cursos, no geral, se encontram em fase de construção. Percebemos que os professores possuem liberdade para inovar suas aulas, mas que, por fim, nem todos os cursos oferecem formação crítica aos estudantes. Concluímos que a maioria dos cursos não adota nenhuma perspectiva de currículo em particular e que num geral possuem uma prática mais próxima das perspectivas tradicionais de currículo, havendo três cursos que se identificam com a perspectiva de Paulo Freire, dentre estes dois cursos que buscam inovar as aulas de ciência da Natureza através do uso de metodologias ativas. Percebemos também que somente um curso possui uma perspectiva antirracista e próxima do multiculturalismo e das teorias pós-críticas de currículo, e que por conta disso, o movimento permanece afastado de sua proposta original de formação crítica. Além disso, identificamos documentações acerca das aulas somente em três cursos e a criação de disciplinas que divergem do currículo tradicional em dois cursos, havendo um terceiro que organiza visitas a espaços públicos e culturais como parte de sua proposta.

Palavras chave: Pré-Vestibular Popular, Currículo, Educação Popular, Ciências da Natureza

ABSTRACT

Community Courses are initiatives that fight against the inequalities generated by the Brazilian university admission system, which consists of the application of entrance exams, carried out by the numerous Higher Education Institutions and the National Secondary Education Examination (ENEM), carried out by the National Institute of Educational Studies and Research Anísio Teixeira (INEP). The so-called “cursinhos” offer test preparation to students from marginalized social classes, like black people, low-income and peripheral people who normally do not achieve the same success rate in these tests, such as students from higher social classes do. Since the beginning of these movements in Brazil, the Community Courses have sought to offer not only training for passing the exams, but also to developing a critical awareness of the problems of Brazilian society. To address this double demand, many courses have added an additional subject, entitled “Culture and Citizenship”, which, despite achieving the objective of critical education and citizenship, purposely separates these moments from the preparation for the entrance exam. In this work we investigated the curricular proposals of the Community Courses in Porto Alegre, with special attention to the construction of the Natural Sciences curricula and their relationship with the critical formation of students, as well as the participation of teachers in these two processes. We used the curricular theories offered by Tomaz Tadeu da Silva in his work “Documentos de Identidade: uma introdução às teorias de currículo”, seeking to identify which aspects of traditional, critical and post-critical curricular theories make up the Community Courses Natural Sciences curricula. Interviews were carried out with the coordinators of eight courses. We identified that the curricula are entirely composed of the entrance exam and ENEM subjects and that the Pedagogical Policy Plans of the courses, in general, are in the construction phase. We realize that teachers are free to innovate their classrooms, but that, ultimately, not all courses offer critical formation to students. We concluded that the majority of courses do not adopt any particular curriculum perspective and that in general they have a practice closer to traditional curriculum perspectives, with three courses that identify with Paulo Freire's perspective, among these two courses that seek to innovate the Natural science classes through the use of active methodologies. We also noticed that only one course has an anti-racist perspective and is close to multiculturalism and post-critical curriculum theories, and perhaps, the movement remains far from its original proposal of critical training. Furthermore, we identified documentation about classes in only three courses and the creation of subjects that diverge from the traditional curriculum in two courses, with a third that organizes visits to public and cultural spaces as part of its proposal.

Keywords: Community Courses, Popular Education, Curriculum, Natural Sciences

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	11
1.1 OS CURSOS PRÉ-VESTIBULARES POPULARES.....	13
1.1.1 Proposta Pedagógica dos Cursos Pré-Vestibulares Populares.....	14
1.2 QUESTÕES DE PESQUISA E OBJETIVOS.....	17
2 REFERENCIAL TEÓRICO.....	19
2.1 UMA INTRODUÇÃO ÀS TEORIAS DE CURRÍCULO.....	19
2.2 PERSPECTIVAS TRADICIONAIS DE CURRÍCULO.....	22
2.3 PERSPECTIVAS CRÍTICAS DE CURRÍCULO.....	23
2.4 PERSPECTIVAS PÓS-CRÍTICAS.....	27
3 REVISÃO SISTEMÁTICA DA LITERATURA.....	31
3.1 ANÁLISE DE CONTEÚDO.....	31
3.1.1 Pré-análise.....	32
3.1.2 Escolha dos periódicos para análise.....	33
3.1.3 Escolha dos termos para a seleção dos artigos.....	34
3.1.4 Levantamento de hipóteses, desenvolvimento das questões.....	34
3.1.5 Escolha dos indicadores.....	39
3.1.6 Preparação do material e constituição do corpus.....	42
3.1.7 Exploração do material e Registros dos indicadores.....	47
3.1.8 Escolha da Unidade de Registro.....	48
3.1.9 Escolha da Unidade de Significado.....	50
3.2 ANÁLISE DAS QUESTÕES CONSTRUÍDAS.....	51
3.3 CONSIDERAÇÕES.....	84
4 METODOLOGIA.....	86
4.1 A PESQUISA QUALITATIVA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO E DO ENSINO.....	87
4.1.1 Entrevistas semi-estruturadas.....	87
4.1.2 Desenvolvimento do roteiro prévio da entrevista.....	88
4.1.3 Escolha dos cursos.....	90
5 RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	91
5.1 IDENTIFICAÇÃO DOS CURSOS.....	91
5.1.1 Conexão.....	91
5.1.2 Curso Popular Carolina de Jesus.....	93
5.1.3 Resgate Popular.....	94
5.1.4 Centro Universitário de Engenharia.....	95
5.1.5 EducaMed.....	96
5.1.6 Curso Popular Liberato Salzano Vieira da Cunha.....	98
5.1.7 Curso Popular Dandara dos Palmares.....	99
5.1.8 Projeto Educacional Alternativa Cidadã.....	100
5.2 ASPECTOS DAS PERSPECTIVAS DE CURRÍCULO PRESENTES NAS PROPOSTAS DOS CPVP'S.....	102
5.3 PARTICIPAÇÃO DOS PROFESSORES.....	141

	10
5.4 DOCUMENTOS DOS CURSOS.....	159
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	162
REFERÊNCIAS.....	168
ANEXO I: DOCUMENTAÇÃO FORNECIDA PELOS CURSOS.....	178

1 INTRODUÇÃO

Para iniciar minha dissertação acerca dos Cursos pré-vestibulares populares, compreendo a necessidade de relatar um pouco sobre minha trajetória estudantil e militante, bem como a minha relação com estes movimentos. Sou oriundo de uma periferia na Zona Leste de Porto Alegre. Cursei a maior parte do ensino fundamental, (na época, constituído de oito séries) na Escola Estadual Dr. Martins Costa Júnior, próximo à residência da minha família. Após ter cursado o ensino médio no Colégio Paula Soares, no centro da capital, realizei o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e prestei vestibular na Universidade Federal do Rio Grande do Sul para o curso de licenciatura em Física - Noturno, no ano de 2009. Na época não haviam tantos Cursos Populares em Porto Alegre como existem hoje e estes movimentos não contavam tanto com a divulgação através dos meios digitais, hoje mais presentes na vida das pessoas. Talvez por esse motivo, estas iniciativas não chegaram ao meu conhecimento até que eu já tivesse ingressado na universidade, de maneira que meu núcleo familiar teve de arcar com a mensalidade de um curso privado para que eu pudesse me qualificar para os exames.

Na universidade, fui bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), atuando no Instituto Estadual Professora Gema Angelina Belia, localizado próximo ao campus da Universidade. Durante este período, tive a oportunidade de conhecer sobre o uso de metodologias ativas e pude ver a sala de aula por um ponto de vista mais acadêmico.

Em 2017 tive minha primeira experiência em um Curso Popular, no Emancipa, localizado no Centro Histórico de Porto Alegre, onde lecionei a disciplina de Física até o ano de 2020. O curso contava com reuniões de professores mensais, cujas pautas sempre eram introduzidas através de leituras sobre a Educação Popular. Embora eu já tivesse sido apresentado à obra do educador Paulo Freire tanto na Faculdade de Educação (FACED -

UFRGS) quanto no PIBID e nas disciplinas de Ensino oferecidas pelo Instituto de Física (IF-UFRGS), foi lá que pude experienciar uma proposta de Curso Pré-Vestibular voltado exclusivamente para as classes marginalizadas.

Também em 2017, fui convidado a integrar uma equipe de professores que daria início ao Curso Popular Carolina de Jesus, na Zona Sul de Porto Alegre. Nesse momento, já formado no curso de licenciatura em Física, passei a atuar também em escolas da rede pública e privada de educação. Nestes ambientes, conheci propostas de ensino com maior articulação e embasamento teórico, e pude conhecer um pouco mais de perto a organização escolar. Posteriormente, também atuei em Cursos Pré-Vestibulares privados. Essa experiência confirmou algo que já me inquietava - o fato das aulas ministradas nos espaços onde eu atuava, e em outros que acabei por conhecer em meio à militância da Educação Popular, se assemelhavam em muito com as aulas que tive no Pré-vestibular privado, quando me preparava para o vestibular..

Foi durante o processo de criação do Carolina de Jesus que, junto aos demais colegas professores, sentindo a necessidade de um modelo a se seguir, percebemos a importância de um afastamento das rotinas dos Cursos Privados e a aproximação das rotinas escolares, como a produção de planos de aula e fichas de presença e a realização de reuniões de professores periódicas para discutir o andamento das aulas e o processo de aprendizagem dos estudantes.

Com o passar dos anos, o Curso Popular Carolina de Jesus se modificou, adquirindo novos membros que passaram também a contribuir para o desenvolvimento da proposta. Atualmente, sou professor da rede estadual de ensino do estado do Rio Grande do Sul e sigo atuando como professor voluntário no Curso. O Curso Popular Carolina de Jesus se configura como uma ação de extensão do Instituto Federal do Rio Grande do Sul - Campus Restinga, oferecendo, semestralmente, bolsas a estudantes dos cursos de licenciatura do Instituto Federal de Educação para atuarem no Curso em diferentes funções.

Atuando nesses espaços, pude conhecer outros Cursos Populares de Porto Alegre e perceber algumas dificuldades que são enfrentadas por professores e equipes de coordenação. Existe uma intenção muito grande por parte de todos os atores de se oferecer uma proposta de ensino que valorize a participação das camadas populares e seja focada na diversidade e individualidade dos estudantes, e não unicamente na ação do professor, ou seja, busca-se uma proposta afastada do chamado modelo de educação tradicional. Compreendo que a pesquisa acerca das propostas pedagógicas destes espaços é um tema urgente, e que este trabalho tem o potencial de contribuir para o amadurecimento deste debate nos Cursos Populares.

1.1 OS CURSOS PRÉ-VESTIBULARES POPULARES

Os Cursos pré-vestibulares populares (CPVP's) são movimentos sociais que surgem no Brasil, no final dos anos 70, e que se consolidaram na década de 90 do século XX, em meio a um cenário de intensa elitização do acesso ao ensino superior (NASCIMENTO, 2005, p. 142; ZAGO, 2008; COSTA, 2015). No início do século XXI, com o aumento do número de vagas nesta modalidade de ensino, o setor privado correspondia a 70% do total de matrículas e quase 90% das instituições (ZAGO, 2008). O Censo da Educação Superior¹ de 2022 indica um total de 9.443.597 matrículas, em cursos de graduação, das quais 7.367.080 correspondem ao setor privado, ou seja, mais de 78%. Das 2.595 instituições de ensino superior, 2.283 são privadas, das quais, 1.449 possuem fins lucrativos (INSTITUTO NACIONAL DE PESQUISAS EDUCACIONAIS, 2022). Como Zago já havia apontado em 2008, apesar do grande aumento da oferta de vagas, o ensino superior permanece inacessível à maior parte da população, principalmente a grupos historicamente marginalizados, que reivindicam o acesso à universidade e a possibilidade de ascensão social através da profissionalização.

¹Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior/resultados>, acesso em 11/01/2024 às 10:30h.

Por grupos marginalizados nos referimos aos setores da sociedade identificados por Nascimento (1999, p. 10) como “populares”

os grupos sociais que vivem em condições impostas de exploração, dominação, esmagamento de identidade e negação de direitos fundamentais, como direito ao trabalho, terra, moradia, remuneração digna, cuidados com a saúde, acesso à educação formal, reconhecimento cultura e participação política, com destaque para a população negra, que entre outros problemas ainda enfrenta um fator decisivo de bloqueio à sua participação na sociedade: a discriminação racial.

Frente a esta realidade que persiste há décadas no Brasil, os CPVP's apresentam-se como uma alternativa de preparação para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e para os concursos vestibulares das universidades e demais Institutos de Educação Superior (IES), voltada para estes grupos, que buscam na profissionalização a ascensão social, q que contudo, não possuem recursos que os qualifiquem para o vestibular, e que, por vezes, também não dispõem de tempo para se dedicar aos estudos. Compreende-se, então, que os CPVP's contribuem significativamente para a reparação de desigualdades sociais, e que buscam através da aprovação de estudantes em universidades, reparações e transformações na sociedade, como a democratização do acesso ao ensino superior (ZAGO, 2009) e novas perspectivas acerca da realidade e história de vida de seus participantes (KATO, 2011).

1.1.1 Proposta Pedagógica dos Cursos Pré-Vestibulares Populares

Entre o final dos anos 80 e o início dos anos 90 houve o surgimento de uma expressiva quantidade de CPVP's no estado do Rio de Janeiro, assim como registros (em menor número) de cursos em São Paulo e na Bahia. Desde o surgimento destas primeiras iniciativas, nota-se a preocupação destes movimentos em oferecer uma formação que possibilite aos estudantes o ingresso no ensino superior, mas também uma compreensão da realidade social em que estão inseridos. O Curso Pré-Vestibular do SINTUFRJ, inaugurado em 1986, possuía aulas de estudos básicos sobre política, economia e sociedade (NASCIMENTO, 2005, p. 143) e em 1993, no Rio de Janeiro, o Pré-Vestibular para Negros e

Carentes, desenvolveu uma proposta pedagógica com base no multiculturalismo, no combate ao racismo, no protagonismo da cultura afro-brasileira (CANDAUI, 2008, p. 49) e no desenvolvimento da cidadania (NASCIMENTO, 2005, p. 144, 147). Os movimentos que surgiram no início do século XXI ainda sustentavam propostas que envolviam o que passou a se compreender como “formação para a cidadania” ou ainda “formação política” dos estudantes (NASCIMENTO, 2002; SILVA, 2005; CARVALHO, 2006; SANTOS, 2008; ZAGO, 2008).

Nesse sentido, começa a surgir uma compreensão da necessidade dos projetos políticos dos cursos populares serem desenvolvidos também em torno destes objetivos de formação política e não somente visando a preparação dos estudantes para o vestibular. Como Nascimento afirma (2005, p.152)

Outro grande desafio está na instauração de um processo de construção de um projeto político – seus valores, seus objetivos, suas propostas políticas, culturais e pedagógicas. Um projeto, como elaboração coletiva, autônoma e permanente, que se alimenta do exame da realidade social, dos conhecimentos, das reflexões e propostas, da capacidade de resistência, criação e expressão instituinte do próprio sujeito coletivo, é um desafio para movimentos sociais que buscam a democratização das instituições e das relações sociais. A expressão da intencionalidade política é importante para organizar as propostas, as práticas e os processos de construção de identidade. Raça, gênero, território e classe social são conceitos que podem ser articulados nessa construção, pois são as culturas tornadas marginais e os sujeitos historicamente explorados, discriminados e excluídos que constituem a multidão, o ponto de partida, a potência instituinte das transformações que precisam ser operadas na sociedade.

Uma herança desses movimentos e dessa compreensão é a disciplina intitulada “Cultura e cidadania”, que muitos cursos oferecem na tentativa de suprir essa dupla demanda e garantir certa identidade aos projetos (SILVA, 2005; CARVALHO, 2006; ZAGO, 2008). Segundo Fernandez (2008), trata-se de uma disciplina “na qual são debatidas questões sociais do cotidiano da sociedade brasileira, tais como: racismo, questões de gênero, violência urbana, direitos políticos e sociais”.

Apesar de muitos cursos adotarem um discurso progressista, muitas vezes alinhado com a pedagogia freireana (CARVALHO, 2008, p. 27; COSTA, 2015), assim como a teoria

de raça, de gênero e o multiculturalismo, consideradas, respectivamente, perspectivas críticas e pós-críticas da educação (SILVA, 2005), o que se observa, no entanto, é que as concepções e abordagens curriculares dos professores e coordenadores destes espaços são muitas, e normalmente dispersas, sem articulação com as aulas, que segundo Carvalho (2006, p. 25) muito provavelmente acontece por conta de lacunas remanescentes da formação acadêmica e da indevida apresentação do projeto pedagógico do CPVP. Há também os cursos que sequer possuem acordos bem definidos, atitude essa que, ao passo que facilita a expansão destes movimentos, dificulta a abordagem teórico-metodológica (SANTOS, 2008, p.193). Na ocasião da Primeira Jornada Pedagógica com os Cursos Pré-Vestibulares Comunitários Parceiros da PUC-Rio, relatada no livro *Cursos pré-vestibulares comunitários - Espaços de mediações pedagógicas* (CARVALHO, 2006), ao ser questionada sobre sua opinião a respeito do corpo docente dos CPVP's, Candau aponta a necessidade – indicando a inexistência – de uma supervisão pedagógica que promova a iniciação à docência no espaço e a constante reflexão sobre sua prática (2006, p 82).

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.

Dessa forma, não existe consenso sobre como promover tal conciliação entre os objetivos do curso e a proposta curricular. Carvalho (2006) afirma que, por vezes, a coordenação dos cursos não assegura as condições necessárias para as disciplinas se inserirem na formação política dos estudantes. A prática dos professores tende a reproduzir um modelo tradicional de ensino, centrado em suas ações e na transmissão do conhecimento para o aluno (CANDAU, 2008, p 53). O resultado dessa equação é uma proposta pedagógica polarizada entre a preparação do vestibular e essa formação voltada para a compreensão da realidade a nível social, a chamada “formação política”. Os momentos de desenvolvimento de

consciência crítica sobre a sociedade ficam “condensados” e distantes de áreas do conhecimento como Ciências da Natureza e Matemática, por exemplo, disciplinas as quais os autores há muito tempo criticam a ação dos professores, justamente por se aproximarem de uma abordagem tradicional de ensino (GOMES, 2006; CAMARGO, 2012; LEITE, 2017; MOREIRA, 2018). Se levarmos em conta que as ementas dos vestibulares e a matriz de referência do ENEM são consideravelmente extensas, os professores que insistem em uma abordagem baseada nos conteúdos têm pouco tempo para “vencê-lo” em um ano.

Fica evidente que a construção dos currículos e projetos político-pedagógicos dos CPVP’s calcada nesta aparente dicotomia configura um dos principais desafios da coordenação e da equipe docente destes espaços (NASCIMENTO, 2002; CARVALHO, 2006), uma vez que as abordagens normalmente utilizadas na preparação para o vestibular, com enfoque nos conceitos, divergem fundamentalmente das propostas de formação política dos estudantes. Como Santos alerta, este binômio precisa ser superado através do desenvolvimento de um projeto pedagógico emancipador (2008, p. 189), o qual possibilitaria a formação dupla do estudante envolto nesse espaço formativo.

1.2 QUESTÕES DE PESQUISA E OBJETIVOS

Frente a este panorama de construção dos currículos dos Cursos Pré-Vestibulares Populares, assumimos como problema de pesquisa a seguinte questão: *“Como os currículos de Ciências da Natureza dos Cursos Pré-Vestibulares Populares se relacionam com as teorias tradicionais, críticas e pós-críticas de currículo?”*; e como objetivo principal do trabalho: *“identificar e caracterizar os currículos de ciências da natureza dos Cursos Pré-Vestibulares Populares de acordo com as perspectivas tradicionais, críticas e pós-críticas de ensino”*. Para isso, compreendemos a necessidade de aprofundar conhecimentos acerca das propostas pedagógicas dos CPVP’s e das concepções que os

responsáveis pelo seu desenvolvimento e implementação possuem acerca do currículo do curso onde atuam e da participação dos professores de Ciências da Natureza no processo de formação política dos estudantes e de construção dos currículos de ciências da natureza.

Desenvolvemos, então, os seguintes objetivos específicos:

1. Identificar com quais vertentes teóricas e referenciais teóricos os CPVP's se identificam.
2. Analisar quais dos elementos das teorias tradicionais, críticas e pós-críticas, estão presentes nos currículos, Projetos Políticos Pedagógicos e demais documentos de registro utilizados nestes cursos, em especial, no currículo de Ciências da Natureza.
3. Analisar quais dos elementos das teorias tradicionais, críticas e pós-críticas, os coordenadores/supervisores e demais representantes destes CPVP's compreendem que incorporam o currículo do curso, em especial, o currículo de Ciências da Natureza.
4. Identificar como acontece a participação dos professores de Ciências da Natureza na construção do currículo e como essas disciplinas contribuem para a formação política dos estudantes.

Como ponto de partida da presente pesquisa, desenvolvemos as seguintes questões norteadoras

- Com quais vertentes teóricas e referenciais curriculares e pedagógicos os Pré-Vestibulares Populares se identificam?

- Quais aspectos das teorias tradicionais, críticas e pós-críticas são mais valorizados nos currículos de Ciências da Natureza dos Cursos Pré-Vestibulares Populares?
- Como os professores de ciências da natureza participam da formação política dos estudantes?
- O currículo de ciências da natureza é condizente com a vertente teórica utilizada e atende os objetivos de preparação para o vestibular e formação política?

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Os Cursos Populares, por serem iniciativas autônomas, não necessitam seguir as políticas curriculares nacionais ou estaduais definidas para a Educação Básica e por conta disso, estes espaços possuem certa liberdade para definir as propostas curriculares que acharem mais adequadas para atingir seus objetivos, seja de preparação para o vestibular ou de formação em um sentido mais amplo.

Tendo em vista que a presente pesquisa busca explorar as perspectivas dos agentes atuantes nos Cursos Pré-Vestibulares Populares (CPVP's) acerca dos currículos oferecidos nestes espaços, com especial atenção para as que envolvem as disciplinas de Ciências da Natureza, pode-se afirmar que o principal objeto ao qual este trabalho se propõe a analisar são os currículos dos CPVP's. A pesquisa não se restringe, no entanto, à uma análise documental e busca compreender os currículos dos cursos através da interpretação das narrativas desenvolvidas pelos integrantes dos núcleos de coordenação e supervisão dos CPVP's.

Para analisar as propostas curriculares desenvolvidas nestes espaços, recorreu-se ao trabalho desenvolvido por Tomaz Tadeu da Silva (2005) sobre as perspectivas de currículo e a sua influência na construção de diferentes identidades. Ao longo deste capítulo, serão apresentados os principais conceitos e perspectivas teóricas identificadas por Silva (2005).

2.1 UMA INTRODUÇÃO ÀS TEORIAS DE CURRÍCULO

Em “Documentos de Identidade: Uma introdução às teorias de currículo”, Silva (2005), desenvolve um panorama acerca das teorias de currículo, identificando na história recente três principais vertentes de pensamento denominadas Teorias Tradicionais, Teorias Críticas e Teorias Pós-Críticas de Currículo (SILVA, 2005). Segundo o autor, independentemente da perspectiva que fundamenta uma proposta de currículo, todos eles se configuram como instrumentos de poder e formação da identidade dos indivíduos que experimentam sua aplicação no ambiente escolar, pressuposto este que dá nome à obra. Dessa forma, mais do que listar diferentes visões de como o currículo deve ser, Silva (2005) identifica movimentos teóricos e identitários no campo das Ciências Humanas e da Educação que, por vezes, influenciaram o currículo, e por outras, se desenvolveram como uma crítica à sociedade como um todo, produzindo efeitos – diretos e indiretos – sobre este.

Silva (2005), ao assumir uma postura pós estruturalista sobre currículo, se opõe a qualquer um que se afirme como “real” ou “verdadeiro”. A própria noção de teoria é questionada pelo autor, que dá lugar ao “discurso” como narrativa de construção da realidade e a “perspectiva” como método de interpretação, em detrimento da “teoria” como objeto revelador. Da mesma forma, o currículo não deve ser compreendido como algo a ser definido como “melhor”, “correto”, “universal” ou “real”.

De uma forma ou de outra, a noção envolvida é sempre representacional, especular, mimética, a teoria representa, reflete, espelha a realidade que - cronologicamente, ontologicamente - a precede. Assim, para já entrar no nosso tema, uma teoria do currículo começaria por supor que existe, lá fora, esperando para ser descoberta, descrita e explicada, uma coisa chamada “currículo”. (SILVA, 2005, p. 11)

O trecho a seguir (Silva 2005, p. 12), apresenta essa perspectiva, demonstrando a relação que uma teoria e um discurso estabelecem com o objeto ao qual se relacionam.

Uma teoria supostamente descobre e descreve um objeto que tem uma existência independente relativamente à teoria. Um discurso, em troca, produz seu próprio objeto: a existência do objeto é inseparável da trama linguística que supostamente o descreve.

No trecho a seguir, também fica evidente a tendência pós-estruturalista de (SILVA, 2005, p. 11) no que diz respeito à compreensão de uma teoria e sua relação com a realidade.

Da perspectiva do pós estruturalismo, hoje predominante na análise social, é precisamente este viés representacional que torna problemático o próprio conceito de teoria. De acordo com essa visão é impossível separar a descrição simbólica, linguística da realidade - isto é, a teoria - de seus “efeitos de realidade”. A teoria não se limitaria, pois, a descobrir, a descrever, a explicar a realidade: a teoria estaria, irremediavelmente, implicada na sua produção. Ao descrever um “objeto”, a teoria, de certo modo, inventa-o. O objeto que a teoria supostamente descreve é, efetivamente, um produto de sua criação.

Assim como na obra original de Silva (2005), o termo “teoria” será utilizado para se referir às diferentes construções discursivas que existem acerca do currículo, sem o intuito de assumir ou reforçar a existência de um currículo a priori a ser desvelado pela “ciência da educação”. Além disso, o trabalho se calca nas informações fornecidas por seus participantes para a compreensão dos currículos dos cursos.

Segundo Silva (2005), as diferentes teorias de currículo se diferenciam, não apenas, pelos conceitos que são ensinados ao longo da trajetória escolar. No que diz respeito à compreensão das teorias em si, no entanto, Silva (2005) destaca que é importante identificar os conceitos que elas utilizam para dar sentido à realidade. No quadro 1 – adaptado de Silva

(2005) – são apresentados os principais conceitos que compõem o repertório de cada uma das perspectivas curriculares.

Quadro 1: Principais conceitos presentes nas três perspectivas de currículo

Teorias Tradicionais	Teorias Críticas	Teorias Pós-críticas
ensino aprendizagem avaliação metodologia organização planejamento eficiência objetivos	ideologia reprodução cultural e social poder classe social capitalismo relações sociais de produção conscientização emancipação e libertação currículo oculto resistência	identidade, alteridade, diferença subjetividade significação e discurso saber- poder representação cultura gênero, raça, etnia, sexualidade, multiculturalismo

Fonte: adaptado de Silva (2005, p. 17).

Como podemos observar no quadro 1, enquanto as teorias tradicionais de currículo estão voltadas para a eficiência escolar, baseada na burocracia e na administração, as teorias críticas se voltam para as relações de classe social, como a opressão, a exploração do trabalho e a propagação da ideologia. As teorias pós-críticas, por sua vez, atentam muito mais para a identidade e a subjetividade dos sujeitos, discursos e performances, as relações de poder e as diferenças culturais presentes na sociedade. Dessa forma, podemos ter uma prévia do paradigma que cada teoria estabelece para o currículo.

Se pensarmos o problema de pesquisa à luz desses paradigmas, tem-se, de um lado, uma proposta de preparação para vestibular que conta com uma atuação de professores condizente com as teorias tradicionais de currículo e de outro, uma proposta de formação política e cidadã, manifestada na disciplina de “Cultura e cidadania” que busca emancipar as classes marginalizadas e formar uma identidade crítica, discutindo questões de classe, raça e gênero (FERNANDEZ, 2008), ou seja, que se relaciona tanto com as teorias críticas, como com as teorias pós-críticas de currículo.

Se interpretarmos a proposta de inserção de uma disciplina que aborde os conceitos das teorias críticas e pós-críticas, como a disciplina de “Cultura e Cidadania”, segundo o que Silva (2005) aponta, chegamos à conclusão de que são necessárias mudanças mais significativas na estrutura dos currículos CPVP’s para que suas propostas realmente atendam seus objetivos de formação de uma identidade crítica e politizada. Há de se considerar, porém, que a disciplina de “Cultura e cidadania” constitui uma mudança importante para a concepção dos Projetos Políticos Pedagógicos dos CPVP’s.

A seguir, discutimos e definimos com maior amplitude, cada uma das teorias de currículo propostas pelo autor.

2.2 PERSPECTIVAS TRADICIONAIS DE CURRÍCULO

Silva identifica o trabalho *The Curriculum* (1918), de autoria de John Bobbitt, como um marco inicial das teorias tradicionais de currículo. O livro de Bobbitt (1918) buscava oferecer respostas às questões presentes no âmbito da educação escolarizada no contexto dos Estados Unidos. Para Bobbitt (1918), a escola seria como uma fábrica e o currículo como o conjunto de objetos necessários para a devida condução deste empreendimento. As disciplinas e os conteúdos ofereceriam aos estudantes um processo semelhante ao trabalho laboral, de fábrica. A sala de aula seria o galpão de uma manufatura, com o professor assumindo a figura do supervisor que define o que deve ser feito por cada trabalhador. Os horários, os sinais sonoros, a utilização de armários, o refeitório e a estética num geral, criam um ambiente que orienta os estudantes, ao longo do percurso escolar, a desenvolver uma postura que posteriormente, na vida adulta, será reproduzida no ambiente de trabalho – o chamado “currículo oculto” pelas teorias crítica.

Os pressupostos de Bobbitt (1918) se propagaram em todo o mundo e ganharam força a partir de 1949 (SILVA, 2005), com a publicação de um livro de Ralph Tyler (1950), que foi publicado no Brasil com o nome de “Princípios básicos de currículo e ensino” (KLIEBARD, 2011). Para Bobbitt, o currículo escolar deveria definir objetivos e metas a serem atingidas, organizar as experiências educacionais e possuir maneiras de medir a eficiência dos métodos utilizados. Nesta proposta de desenvolvimento de currículo, o progresso e o sucesso escolar são mensurados através de números e a aprendizagem dos estudantes é compreendida como o resultado do ensino, na medida em que, unilateralmente, os professores ensinam e os alunos aprendem. Hoje, professores, gestores e políticos, mesmo sem conhecer os textos originais de Bobbitt e Tyler, reconhecem a escola e o currículo dessa forma.

...O que Bobbitt fez, como outros antes e depois dele, foi criar uma noção particular de ‘currículo’. Aquilo que Bobbitt dizia ser ‘currículo’ passou a ser o ‘currículo’. Para um número considerável de escolas, de professores, de estudantes, de administradores educacionais, “aquilo” que Bobbitt definiu como sendo currículo, tornou-se uma realidade. (SILVA, 2007, p. 13).

A perspectiva tradicional está ocupada com o funcionamento e a eficiência, e não com as relações de poder que existem na sociedade. O objetivo do currículo tradicional é oferecer mão de obra para a manutenção do projeto capitalista. Essa noção de currículo acabou por se difundir mundialmente ao longo dos anos, e também vem sendo reproduzida em diversas escolas do Brasil. Se levarmos em conta que muitos CPVP's ministram aulas em um formato muito parecido (ou praticamente igual), essa é também a noção que vem sendo reproduzida em muitos Cursos Pré-Vestibulares Populares que, dessa forma, acabam indo na direção contrária da proposta emancipadora que buscam.

2.3 PERSPECTIVAS CRÍTICAS DE CURRÍCULO

A proposta de Bobbitt (1918) encontrou sua recusa – embora muito depois de ser amplamente difundida ao longo do século XX – em dois campos de conhecimento de fundamental importância e autoridade no debate acerca do currículo e da escola: os educadores e os sociólogos marxistas (SILVA, 2005). Orientados por uma extensa crítica à sociedade moderna e ao modelo econômico, possuíam uma compreensão em comum de que a cultura e a ideologia estão intimamente conectadas com a manutenção e reprodução da sociedade.

Neste contexto, destacam-se os autores Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron, que no ensaio *A Reprodução* (1970), denunciaram a reprodução das exclusões e injustiças sociais no ambiente escolar e o conseqüente afastamento das crianças das classes dominadas da escola antes que estas adquiram as habilidades necessárias para concorrer a postos mais elevados na sociedade. Louis Althusser, com a obra *A ideologia e os aparelhos ideológicos do estado* (1970) critica os conhecimentos que apenas serviriam para a manutenção da sociedade capitalista, fornecendo, assim, o que Silva (2005) aponta como um conjunto de bases fundamentais para o desenvolvimento de uma crítica marxista da educação. Os estudos desenvolvidos por estes autores tinham em comum a ideia de que a ideologia, consolidada pelas elites, seria o fenômeno responsável pela reprodução do *status quo* e que a escola seria o local onde os indivíduos são ensinados a desejar este modelo de sociedade sem questioná-lo. Resumidamente, pode-se associar a perspectiva crítica à ideia de que a educação, ou seja, o currículo oferecido nas escolas, deveria formar cidadãos capazes de

produzir mudanças positivas na sociedade. Pela perspectiva dessas teorias, o currículo deve transformar a sociedade, e não reproduzi-la a partir da ideologia dominante.

Como a escola transmite ideologia? A escola atua ideologicamente através de seu currículo, seja de uma forma mais direta, através das matérias mais suscetíveis ao transporte de crenças explícitas sobre a desejabilidade das estruturas sociais existentes, como Estudos Sociais, História, Geografia, por exemplo; seja de uma forma mais indireta, através de disciplinas mais “técnicas”, como ciências e Matemática (SILVA, 2005, p 31-32).

Na proposta dicotomizada, as disciplinas de preparação para o vestibular seguem esse padrão herdado da escola, dessa forma, essas disciplinas, se não forem essencialmente modificadas, condizem com a manutenção da ideologia dominante. Assumir uma perspectiva crítica de currículo, implicaria numa problematização da oferta de disciplinas no curso, e por isso, a criação da disciplina de “Cultura e Cidadania” pode ser compreendida como o início dessa movimentação já nas primeiras experiências de CPVP’s.

Diferentemente destes autores, Michael Apple se distanciou de uma visão tão enrijecida do marxismo, no qual a produção teria implicações rígidas sobre a educação por intermédio da ideologia (2001, p 61). Segundo Silva (2005, p. 46), Apple (2001, p 63) reconhece que a educação e o currículo constituem uma esfera autônoma do campo social, produzida por pessoas, e que por isso, não pode ser reduzida à uma consequência do modelo econômico, que é um elemento central da crítica marxista. Há a concepção de que a “hegemonia” é a real força por trás da manutenção das estruturas sociais. Nesta perspectiva, se compreende que há um grande empenho das elites, que mobilizam os aparatos sociais para que propaguem a sua ideologia, em detrimento de outra, que fosse das classes populares. Assume-se que há uma disputa que também é ideológica, para além da disputa econômica e dos meios de produção. Os conhecimentos que compõem o currículo escolar são os conhecimentos considerados verdadeiros pela classe dominante.

É precisamente através desse esforço de convencimento que a dominação econômica se transforma em hegemonia cultural. Esse convencimento atinge sua máxima eficácia quando se transforma em senso comum, quando se naturaliza. O campo cultural não é um simples reflexo da economia: ele tem sua própria dinâmica. As estruturas econômicas não são suficientes para garantir a consciência. A consciência precisa ser conquistada em seu próprio campo. (SILVA, 2007, p. 46).

Na prática, são as disciplinas propedêuticas que compõem o currículo hegemônico, as responsáveis por disseminar o pensamento das elites. São estas as mesmas disciplinas que compõem as ementas de concursos vestibulares. Um currículo contra-hegemônico deveria se

distanciar da oferta tradicional de disciplinas, ou ao menos, oferecer disciplinas diferentes das que normalmente são oferecidas nas escolas tradicionais e cursos privados. Essa é a oferta de disciplinas da maioria dos CPVP's até o momento, com exceção dos cursos que oferecem a disciplina de "Cultura e Cidadania", muito embora essa esteja lado a lado com disciplinas do currículo hegemônico.

É importante destacar as implicações deste pensamento e a forte herança do marxismo gramsciano (SILVA, 2005). Reconhecer a consciência em um campo de disputa próprio, oferece a ela uma dinâmica semelhante à dos meios de produção e da economia. A cultura não está submissa à economia, como proposto pelas teorias mais ortodoxas ao marxismo, ela é equiparada a ela, e por isso, sujeita à "vencer" a hegemonia, substituindo a cultura das elites por uma cultura popular, dos oprimidos e da classe trabalhadora, o que significa uma revolução no campo da consciência, a revolução cultural.

Giroux também seguiu este caminho e reconhece que as classes populares podem oferecer resistência às formas de dominação desenvolvidas pelas classes dominantes (SILVA, 2005). Por influência da teoria gramsciana, professores são compreendidos como "intelectuais transformativos" (GIROUX, 1992, p 31) e junto aos estudantes podem influenciar o currículo e desenvolver através dele mecanismos de libertação e emancipação, tornando a educação um objeto político. Giroux (1992) oferece uma perspectiva que pode ser adotada para a atuação de professores numa perspectiva crítica, e que pode ser compatível com propostas de CPVP's que compartilhem dessa perspectiva de currículo.

No Brasil, Paulo Freire (1987) criticou a formatação a qual os estudantes são submetidos ao reproduzirem conhecimentos enciclopédicos, que não oferecem subsídios que proporcionem autonomia aos indivíduos, impedindo, assim, a emergência dos oprimidos pelas vias educacionais. Em "Pedagogia do Oprimido" Paulo Freire (1987, p. 33) argumenta que os conhecimentos oferecidos na escola não possuem conexão com a realidade dos estudantes e por isso são "depositados" nos estudantes pelo professor. Essa proposta de ensino, que pode ser associada à proposta de currículo de Bobbitt (1918), foi nomeada por Paulo Freire (1987, p. 33) como "educação bancária". Freire (1987, p. 39) compreendia que os seres humanos se educam mutuamente através de vivências e dialogicidades que oferecem a estes diferentes formas de aprender e se relacionar com o mundo. Segundo Carvalho, (2008, p. 27) é comum que os CPVP's se identifiquem com essa perspectiva, que exige um distanciamento, ao menos no campo ideológico, da perspectiva tradicional nos CPVP's, que ainda não ocorre plenamente no campo prático.

Também no Brasil, Dermeval Saviani – ainda que também seja identificado as teorias críticas – ofereceu um importante contraponto às ideias de Paulo Freire e dos demais autores dessa perspectiva. Saviani reconhece a existência de conhecimentos de caráter universal os quais foram apropriados pelas elites (SILVA, 2005), mas que podem servir como ferramenta de luta política pelas classes dominadas, desde que estas também se apropriem desses conhecimentos. A “Pedagogia Histórico Crítica”, segundo Silva (2005), muito se assemelha às propostas tradicionais de currículo, diferenciando-se quase que unicamente pela sua intenção. Embora que o nome de Saviani não seja comumente associado aos CPVP’s, a proposta de currículo dicotomizada guarda mais relações com esta perspectiva do que com a de Freire (1987).

Ainda calcada na perspectiva crítica, a noção de currículo oculto nos permite compreender certos fenômenos que acontecem no ambiente escolar, para além dos conteúdos (SILVA, 2005). O conceito surgiu em 1968, mas foi modificado desde a sua criação. Segundo Silva (2005, p. 77)

O conceito foi talvez utilizado pela primeira vez por Philip Jackson, em 1968, no livro *Life in classrooms*. Nas palavras de Jackson, “os grandes grupos, a utilização do elogio e do poder que se combinam para dar um sabor distinto à vida de sala de aula coletivamente formam um currículo oculto, que cada estudante (e cada professor) deve dominar se quiser se dar bem na escola”. Caberia a Robert Dreeben, num livro intitulado *On what is learned in school*, ampliar e desenvolver essa definição funcionalista de “currículo oculto”. Esses autores funcionalistas já destacavam a determinação estrutural do currículo oculto. Eram as características estruturais da sala de aula e da situação de ensino, mais do que o seu conteúdo explícito, que “ensinavam” certas coisas: as relações de autoridade, a organização espacial, a distribuição do tempo, os padrões de recompensa e castigo.

A rotina escolar possui vários rituais, como a formação de filas de crianças para serem conduzidas à sala de aula pela professora, o toque de sineta a cada término de período, o uso de uniformes, a realização de testes, a repetição, todas essas práticas, que, por não comporem a ementa de uma disciplina, não são consideradas como parte do currículo, mas também desempenham papel fundamental na formação da identidade. No caso da escola tradicional, os ritos reforçam a construção de uma identidade subalterna. Neste sentido, o “currículo oculto” possui certa relação com a ideologia dominante. Esses ritos reforçadores, que se manifestam através das características estruturais e culturais da escola, acabam por influenciar o comportamento social dos sujeitos. Um exemplo disso é a relação social que se estabelece entre professores e alunos (SILVA, 2005), que define uma hierarquia na sala de aula, semelhante também a de uma fábrica. Silva (2005) destaca que, mais recentemente, o

conceito passou a ser utilizado também para questionar as relações de gênero, sexualidade e étnico-raciais no ambiente escolar.

Segundo essa perspectiva, pensar um currículo inovador implicaria na reformulação do conjunto de experiências escolares. Se um determinado espaço de educação reproduz os ritos praticados na escola, a identidade formada também será semelhante à que é desenvolvida na escola. Por isso é importante refletir acerca dos ritos estabelecidos e as rotinas experimentadas pelos estudantes nos CPVP's. Os CPVPs que sustentam propostas alinhadas às teorias tradicionais carregam uma herança escolar muito forte e possuem rotinas de aulas semelhantes às de escolas de Ensino Médio. Embora que os demais elementos como a sineta e as filas não estejam literalmente presentes, o formato das aulas, a organização das disciplinas, com divisão em períodos com horários específicos, e as aulas baseadas quase que unicamente nas falas dos professores e desenvolvidas em torno dos conceitos.

2.4 PERSPECTIVAS PÓS-CRÍTICAS

Os CPVP's, por se tratarem de movimentos sociais que tem por objetivo a reparação de desigualdades educacionais, possuem uma grande relação com os grupos identitários e marginalizados, como a juventude periférica – visto que grande parte desses espaços atuam em metrópoles, onde estão os grandes centros universitários ou cidades satélite, próximas a eles –, bem como adultos que anseiam retornar aos estudos, negros, mulheres que criam seus filhos sozinhas, homossexuais e pessoas trans, que passaram a ter sua participação reconhecida concomitantemente ao surgimento das chamadas teorias pós-críticas.

Na medida em que as vertentes de pensamento pós-estruturalistas foram ganhando espaço na sociedade, mudanças no currículo escolar foram novamente colocadas em pauta. Grupos sociais oprimidos que não se sentem totalmente contemplados pelo conceito de classe oferecido pela teoria marxista passaram a exigir que o currículo contemplasse também suas formas de ver o mundo e compreender as opressões. Segundo Silva (2005), a primeira questão a ser problematizada em boa parte dessas teorias foi a do acesso desses grupos minoritários à educação. Essa é uma pauta muito presente nos CPVP's, na medida em que estes reivindicam também o acesso desses grupos oprimidos à universidade.

Posteriormente surgiram questões como a representatividade desses grupos no currículo escolar, uma vez que este reflete unicamente as experiências de indivíduos

pertencentes às classes dominantes. Dessa forma, compreende-se nesta perspectiva que se a cultura é hegemônica, assim também é o currículo.

O multiculturalismo compreende que a sociedade se configura através da coexistência de diferentes culturas (SILVA, 2005). Enquanto perspectiva educacional, o multiculturalismo pressupõe que as culturas dos grupos dominados, como negros, mulheres e homossexuais não possuem a devida representatividade no currículo escolar. Segundo Silva (2005), o multiculturalismo se ramifica em duas linhas de pensamento. Em sua versão mais liberal, o multiculturalismo preconiza a convivência harmoniosa entre as diferentes culturas, sem questionar o poder e a dominação estabelecida entre elas. Nesta perspectiva, um currículo escolar deveria se ater em conceitos como “respeito mútuo”, “tolerância” e “convivência”. Há, porém, uma vertente crítica do multiculturalismo, que compreende que existem relações de poder e disputa na sociedade que não permitem a completa harmonia entre a cultura dominante – branca, masculina e heterossexual – e a cultura dos grupos dominados. A “tolerância” e o “respeito”, assim como a “igualdade” e a “equidade”, são sim conceitos de fundamental importância, mas o multiculturalismo crítico busca, além disso, valorizar as contribuições dos grupos minoritários, assim como a construção das identidades cultural e nacional, oferecendo espaço no currículo para as diferenças, sem deixar de questionar as relações de poder estabelecidas por elas.

Segundo Silva (2006), a perspectiva pós-estruturalista e os Estudos Culturais trouxeram à tona o racismo impregnado nos currículos pautados pela cultura hegemônica, destacando os conceitos de “raça” e “etnia” e a construção da identidade racial e étnica. Silva (2005), porém, adverte que, em uma perspectiva crítica ou pós-crítica, não existe uma solução baseada na adição de conteúdos de cunho multicultural ou culturalmente diversificado. A simples mudança dos conceitos presentes no currículo não é suficiente para produzir mudanças significativas para a educação das classes dominadas, se este seguir uma estrutura canonizada em um sistema hegemônico de opressões. O currículo crítico – numa perspectiva pós crítica – não deveria ingenuamente celebrar as diferenças culturais, raciais e étnicas, mas, constantemente, questioná-las em contraste com as relações de poder e dominação que definem.

Como apontado por Candau (2008), a perspectiva desenvolvida no Pré Vestibular para Negros e Carentes possui forte relação com a teoria multicultural crítica e a disciplina de Cultura e Cidadania originalmente oferecida neste curso, embora isolada no currículo, certamente também carrega fortes aspectos dessa teoria.

Na perspectiva feminista os papéis de gênero é que são questionados e a luta das mulheres recebe especial atenção. Semelhantemente às concepções epistemológicas contemporâneas acerca da ciência – que questionam a neutralidade –, as perspectivas feministas irão questionar a neutralidade dos papéis de gênero, denunciando um sistema de privilégios masculinos. Compreende-se nessa perspectiva que assim como o capitalismo, o patriarcado – que consiste num arranjo de estruturas sociais que definem essa normativa de papéis – é um dos principais pilares das opressões baseadas na exploração da força de trabalho e da figura da mulher.

No que diz respeito ao currículo escolar não é diferente. Nesta concepção, que não deixa de ser epistemológica, os ideais do iluminismo, como o progresso, a liberdade, o domínio da natureza e a dicotomia sujeito-objeto, bem como os ideais capitalistas, como a competição e o individualismo, refletem, na verdade, interesses masculinos. Nesta perspectiva, há diferentes enfoques, como o acesso à educação formal por mulheres de classes marginalizadas, o tipo de educação oferecido a essas mulheres, os constrangimentos vivenciados pelas mulheres em ambientes de educação e a participação das mulheres na produção do conhecimento e da ciência. Segundo o autor uma perspectiva curricular feminista é essencialmente preocupada com a identidade de gênero e com os arranjos sociais que definem esse complexo sistema opressões e privilégios.

As pessoas socialmente estigmatizadas por conta de sua sexualidade logo se inseriram no debate sobre gênero, e com isso, surgiram também narrativas questionando a construção social dos papéis sexuais e performáticos, para além da dicotomia entre a figura masculina e a figura feminina. Judith Butler desenvolveu a teoria Queer (SILVA, 2005), que objetiva extrapolar a normativa de gênero e problematizar a construção da identidade sexual como um objeto binário. Nesta perspectiva, a identidade de gênero não é sequer numerável e a performance social, ou seja, a maneira de falar, de se vestir, bem como a normativa de “como se portar” não segue padrões e pode ser, segundo a narrativa, qualquer uma. Segundo Fernandez (2008) a disciplina de “Cultura e Cidadania” é um espaço de discussão sobre questões de gênero, ou seja, há neste sentido, um alinhamento com as teorias pós-críticas de currículo.

Merece atenção ainda o movimento da Pós modernidade e suas implicações para o currículo, ou, de uma maneira mais alinhada a esta perspectiva, para as narrativas que se desenvolvem no ambiente escolar. É importante destacar, assim como Silva (2005), que existe uma diferença entre os termos “Pós-estruturalismo” e “Pós-modernismo”. O Pós-modernismo se refere a um movimento em resposta ao paradigma social gerado por seu –

suposto e pseudo – progenitor, o modernismo. Na verdade, o pensamento pós-moderno surge justamente para questionar a ideia de modernidade imposta pelo Iluminismo, a ciência e o capitalismo. As virtudes, consideradas inerentes ao ser humano, como a razão e a racionalidade, o domínio da técnica e o altruísmo também são questionadas. Silva (2005) aponta que a pós-modernidade é um movimento que rejeita as estruturas de modo geral, diferindo do pós-estruturalismo, que muitas vezes, apenas as reconhece de uma maneira diferente da que é proposta pelo seu – este sim, verdadeiro – antecessor, o estruturalismo.

O currículo, seja tradicional ou crítico, consiste em um objeto estrutural nos conformes da ciência moderna. Segundo Silva (2005), por conta disso, o pós-modernismo repudia o currículo, seja pelo caráter universalista atribuído aos conteúdos canônicos – como por exemplo a “Física Clássica”, a “Sociologia”, a “Língua Estrangeira Moderna” e as “Artes Plásticas” – seja pela estrutura de poder que ele representa. A Física, por exemplo, no ideal fajuto da modernidade, é clássica, assim como a Música e as demais Artes. O conhecimento ancestral das nações e etnias colonizadas, que não contribui para o progresso, por sua vez, é menosprezado, rechaçado. Na perspectiva da pós-modernidade, estes conhecimentos que não condizem com os preceitos da ciência moderna, também não possuem valor especial, ou seja, nesta perspectiva, os saberes de diferentes culturas e vertentes epistemológicas – inclusive a cultura que deu origem ao capitalismo – estão em um mesmo patamar. Isso não significa que todos os saberes estabelecem o mesmo tipo de relação de poder na sociedade. A proposta de currículo da modernidade é compreendida como um instrumento de poder e dominação justamente por favorecer um único tipo de conhecimento. Se tudo que o currículo pode oferecer é uma “mera” disciplina de língua estrangeira, os indivíduos – que conseguirem permanecer na escola – irão aprender esta língua e não outra. Por conta dessas e outras questões que é dito que o pós-modernismo constitui-se como uma nova proposta estética para as artes e as ciências, afastada do pensamento fundacionista proposto pela modernidade

A questão central da proposta de Silva (2005), que define a relação entre todas essas teorias e o currículo, é que todas as pessoas possuem em sua individualidade uma identidade que inevitavelmente será modificada, desconstruída e reconstruída pelas vivências escolares, ou seja, pelo currículo. Há de se analisar o discurso alimentado nestes coletivos, bem como suas ações curriculares, formadoras de identidade.

3 REVISÃO SISTEMÁTICA DA LITERATURA

Neste capítulo, será desenvolvida uma Revisão Sistemática da Literatura (RSL) sobre a temática dos CPVPs em revistas da grande área de Ensino, do *qualis* CAPES². As RSL vêm sendo apontadas como produções de maior interesse no campo acadêmico, se comparadas a revisões narrativas (SAMPAIO & LYCARIÃO, 2021, p. 44). Revisões deste tipo possuem questões de pesquisa bem definidas, com seus respectivos objetivos, critérios explícitos e justificativas para a escolha de um material e a exclusão de outro. Para Gonçalves (2015) a condução de uma RSL exige:

1. Definição do problema de pesquisa;
2. Determinação dos termos técnicos e palavras-chave da pesquisa para a identificação das evidências;
3. Estabelecimento de critérios de inclusão e exclusão para as publicações;
4. Análise crítica e avaliativa do referencial teórico selecionado e resumo das informações obtidas.

A definição de procedimentos bem estabelecidos garante a replicabilidade da pesquisa e permite “incorporar um espectro maior de resultados relevantes, ao invés de limitar as nossas conclusões à leitura em alguns artigos” (SAMPAIO, 2007). Para Ribeiro (2022), uma RSL permite: (1) mapear e caracterizar o tema abordado; (2) inferir hipóteses sobre o comportamento do tema na área; (3) apontar questões necessárias de discussão e pesquisa, indicando desdobramentos para o tema.

3.1 ANÁLISE DE CONTEÚDO

Dentre as diferentes metodologias de análise de dados qualitativas, a análise de conteúdo (BARDIN, 2011) é uma das mais discutidas e utilizadas (MENDES, 2017) e vem sendo reconhecida como de particular utilidade para a produção de RSL (PREZENSZKY, 2019; SAMPAIO & LARYCÃO, 2021). Esta metodologia consiste em:

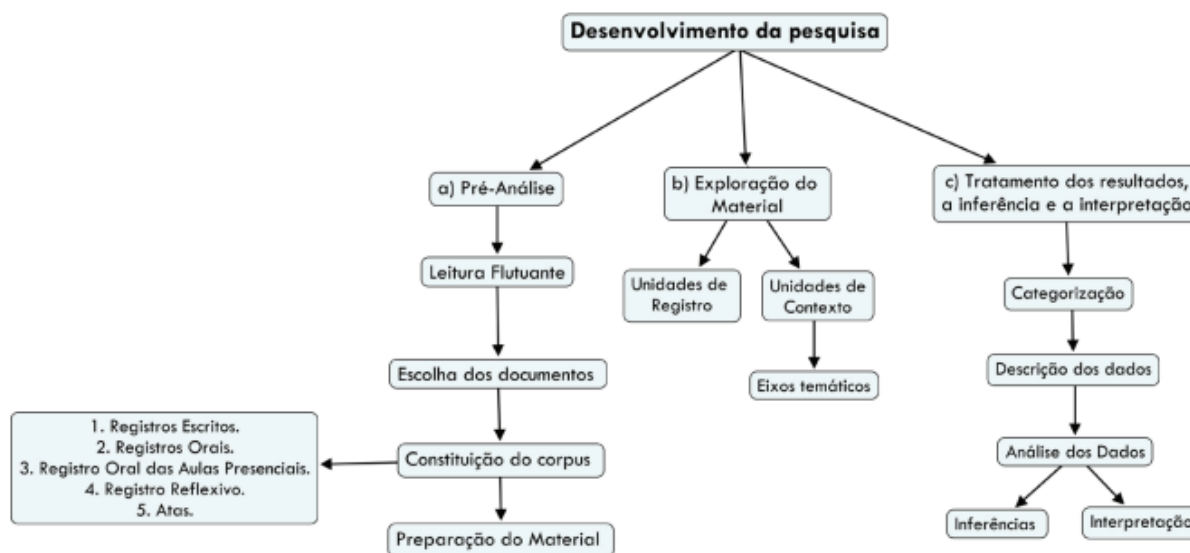
Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos

²Qualis Capes é o sistema da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior que classifica as produções em periódicos e demais publicações científicas no Brasil de acordo com áreas de conhecimento.

relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (Bardin, 2011, p. 48).

A figura 1 (MENDES, 2017, p 1051), adaptada de Bardin (1977, p. 102), esquematiza a aplicação das técnicas de análise de conteúdo.

Figura 1: etapas de desenvolvimento da análise de conteúdo segundo Bardin



Fonte: Mendes (2017).

A seguir, descreveremos as principais etapas desenvolvidas ao longo desta RSL sobre Cursos Pré-Vestibulares Populares.

3.1.1 Pré-análise

Bardin (2011) ressalta que existem três “missões” que devem ser cumpridas pelo analista durante a revisão da literatura: a escolha dos documentos a serem submetidos à análise, a formulação das hipóteses e dos objetivos e a elaboração de indicadores que fundamentam a interpretação final. Estas etapas não necessariamente se sucedem de maneira cronológica ou mesmo hierárquica (BARDIN, 2011). Prezensky (2019) ressalta que a formulação das hipóteses “pode tanto decorrer da leitura flutuante ou em decorrência de outras pesquisas ou lacunas já identificadas anteriormente”. Cabe destacar que nesta pesquisa a formulação e refinamento das hipóteses se deu ao longo da escolha dos documentos e da leitura flutuante.

3.1.2 Escolha dos periódicos para análise

Para a análise da presente pesquisa, foram considerados os artigos publicados de 2013 a 2023 em periódicos de *qualis A1 e A2* do quadriênio 2013-2016³ da grande área Ensino. Não foram analisadas teses e dissertações nem as produções referentes a eventos científicos, como congressos, seminários e encontros relacionados à Educação Popular, estes por normalmente se tratarem de pesquisas sobre diversos outros assuntos que não somente os CPVP's, como a educação do campo, a educação em saúde, Educação de Jovens e Adultos no contexto da educação básica e a educação carcerária, por exemplo (GADOTTI, 2014). A intencionalidade desta revisão foi verificar o conteúdo acerca dos CPVP's publicado na literatura especializada no contexto brasileiro e que atinge a grande massa de pesquisadores da área de ensino. Para isso, inicialmente, selecionamos os periódicos dos dois principais estratos: *A1 e A2*. Na tentativa de refinar o número de trabalhos, decidimos analisar apenas aqueles periódicos que tivessem foco nas subáreas de Ensino de Física ou Ciências.

Após essa etapa, os títulos das revistas foram organizados em uma tabela e iniciou-se a busca nas bases de dados de cada periódico. Uma vez que o número de artigos identificados na busca foi pequeno (n=7), atentamos para a necessidade de se ampliar a base de coleta de dados. Para isso, foi utilizada a plataforma do Google Acadêmico⁴. Dessa forma, optou-se pela inclusão dos dez artigos de maior relevância⁵ nesta plataforma utilizando-se a palavra-chave “pré-vestibular popular”. Compreendeu-se que a análise ofereceria resultados mais confiáveis se a amostra tivesse pelo menos o dobro de artigos. Dessa forma foram adicionados mais dez artigos, publicados no mesmo período. Os artigos foram listados na plataforma pela sua relevância, que ordena os artigos de acordo com a melhor correspondência com as palavras chave e o maior número de citações. A discussão acerca do uso desta ferramenta para a produção de revisões já está apontada na literatura como uma alternativa para trabalhos científicos (SANTOS, 2017) e de particular interesse para revisões sistemáticas da literatura (GALVÃO, 2020).

3.1.3 Escolha dos termos para a seleção dos artigos

³Esse era o último quadriênio disponível na data de início da presente pesquisa.

⁴Trata-se de uma plataforma da empresa *Google* voltada para a busca de publicações científicas. O *Google* acadêmico constitui uma base aberta de periódicos eletrônicos, as quais seu algoritmo acessa através de diversos repositórios digitais.

⁵A plataforma possui suas próprias métricas, calculadas pelo índice h.

Como o termo “pré-vestibular popular” possui duas palavras, uma das quais com um hífen, entendeu-se que poderiam haver enganos de grafia e que eventualmente os retornos das pesquisas nos mecanismos de busca poderia não corresponder com a quantidade real de publicações. O termo “educação popular”, embora também seja composto por duas palavras, não possui hífen e direciona para um tema bem consolidado na literatura acadêmica. Desta forma, para as revistas de *qualis A1* e *A2* escolheu-se pesquisar nos mecanismos de busca todos os resultados para o termo “educação popular”, sem as aspas. Esta busca resultou na primeira seleção de artigos. Após esta etapa o termo “pré-vestibular” foi pesquisado nos títulos, resumos e palavras-chave dos artigos selecionados na primeira etapa. Com isso, foram identificados quais artigos pertenciam aos filtros inicialmente indicados. Para os artigos do Google Acadêmico o termo pesquisado foi “pré-vestibular popular”, com as aspas.

3.1.4 Levantamento de hipóteses, desenvolvimento das questões

Nesta etapa, foi buscado formular hipóteses e questões que pudessem auxiliar na identificação de informações acerca dos referenciais teóricos adotados, dos documentos que norteiam a ação pedagógica dos professores dentro destes espaços e das experiências e práticas pedagógicas dos professores de Ciências da Natureza, em especial as que envolvessem propostas de formação política dos estudantes. Destacamos que essas hipóteses estão intrinsecamente relacionadas com os objetivos desenvolvidos para esta revisão de literatura. Abaixo destacamos as seis hipóteses construídas:

Hipótese 1: Os CPVP's não estão devidamente documentados na literatura especializada na grande área ensino, ou seja, há uma lacuna nas publicações acerca dos CPVP's.

Questão 1: O artigo relata algum CPVP em específico? Se sim, qual?

Como a preparação das perguntas se deu concomitantemente à seleção dos artigos e leitura flutuante, percebeu-se que haviam poucos trabalhos publicados nos textos escolhidos e que nem sempre os CPVP's estavam devidamente identificados. Compreendeu-se que seria necessário identificar quais CPVP's já foram descritos ou citados nos artigos selecionados para análise.

Hipótese 2: O nome do teórico Paulo Freire frequentemente é associado aos CPVP's.

Questão 2: Algum referencial teórico de ensino de aprendizagem é associado a algum CPVP? Se sim, qual?

Com esta pergunta, objetivou-se a identificação dos teóricos que subsidiam as propostas de ensino e as ações pedagógicas dos CPVP's. O nome de Paulo Freire é um expoente da Educação Popular, mas não é o único. Ainda assim, autores como Costa (2015) afirmam que seu nome pode ser encontrado em associação direta com a educação popular. No trecho a seguir, Carvalho (2008), justifica que possivelmente se deva à natureza social que os CPVP's possuem.

“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.” (CARVALHO, 2008, p. 27)

Cabe salientar aqui, que a pergunta não se propõe a verificar se os CPVP's cumprem fielmente seus pressupostos teóricos relacionados, mas apontar os principais referenciais teóricos os quais os CPVP's se identificam nos trabalhos publicados na literatura especificada nesta análise.

Hipótese 3: Alguns CPVP's não possuem documentos com informações sistematizadas acerca das propostas pedagógicas e metodologias que utilizam.

Questão 3: O artigo traz alguma informação sobre currículo, Projeto Político Pedagógico (PPP), Plano de Aula, Regimento ou outro documento específico e relacionado com a estrutura do CPVP's?

Diferentemente de espaços da Educação Básica (EB), possuem leis e diretrizes para a definição de seus currículos, já os Currículos e Projetos Políticos Pedagógicos dos CPVP's são, aparentemente, uma incógnita (CARVALHO, 2008, p. 28). Tendo em vista que os CPVP's são movimentos sociais, normalmente vinculados a territórios como associações comunitárias, igrejas, escolas e universidades, por exemplo, suas propostas pedagógicas podem contemplar outros objetivos que não somente a preparação para as provas de seleção para o ensino superior. Embora as ementas de Vestibulares e a Matriz de Referência do ENEM possam servir como norteadores para a construção de um Currículo que visa a preparação para estas provas, a formação política dos estudantes, por exemplo, não se dá

unicamente pelo acesso ao conteúdo disciplinar. Esta questão se propõe a encontrar nos artigos informações acerca dos objetivos pedagógicos e das diferentes propostas para contemplar estes objetivos.

Hipótese 4: Os professores de Ciências da Natureza dos CPVP's normalmente atuam sem mobilizar os referenciais teóricos e metodologias compatíveis com a educação popular.

Questão 4: O artigo faz algum relato a sobre a atuação de professores de Ciências da Natureza em CPVP's?

Diferentes pressupostos teóricos implicam em diferentes tipos de postura a serem seguidas pelos professores. Quando, em uma instituição de ensino, os acordos pedagógicos são firmemente estabelecidos, através de Regimentos, Planos Políticos Pedagógicos e Currículos, é esperado dos professores que sigam uma postura condizente com estes ou outros documentos que representam tais acordos. Quando estes acordos não são devidamente acertados os professores podem se ver tentados a agir por sua boa vontade, ou seja, utilizarem o referencial teórico que acharem mais conveniente em seu contexto, ou mesmo, não utilizarem referencial algum. Com esta questão, busca-se identificar na postura dos professores de Ciências da Natureza nos CPVP's, se seguem algum referencial teórico próprio ou do curso, se participam de atividades de formação em área, se planejam suas aulas e se vinculam os pressupostos políticos dos cursos onde atuam em suas aulas.

Hipótese 5: Os CPVP's não aplicam propostas pedagógicas de Ensino de Ciências com referências compatíveis com a educação popular.

Questão 5: O artigo relata experiência ou proposta pedagógica na área de Ciências da Natureza em algum CPVP?

O Ensino de Ciências é uma área de pesquisa em constante desenvolvimento. Entre as temáticas que vêm sendo discutidas nesta área de pesquisa, podemos destacar como de particular interesse os estudos sobre Currículo, com base nas teorias críticas e pós-críticas (SCHWAN, 2023; MAKNAMARA, 2022), as propostas de ensino com base no uso de metodologias ativas (ARAÚJO, 2013; RIBEIRO, 2019, 2022), bem como os trabalhos que relatam experiências pedagógicas, planos de aula, recursos, sequências didáticas e oficinas (BECKER, 2023; CAMILLO, 2023; PANTOJA, 2023). Esta questão possui o objetivo de identificar experiências e propostas pedagógicas da área de Ciências da Natureza em CPVP's.

Hipótese 6: Existem propostas de formação crítica dos estudantes oferecidas junto a preparação para o vestibular e o ENEM.

Questão 6: O artigo propõe um Currículo ou prática pedagógica que vá ao encontro dos objetivos de preparação para o vestibular e formação política dos estudantes?

A literatura especializada já aponta o duplo objetivo dos CPVP's; a preparação para o vestibular e a formação crítica dos estudantes (CARVALHO, 2006; ZAGO, 2008). A formação citada, também chamada de formação política (GROPPO, 2019; RIBEIRO, 2021), não consiste em nenhum tipo de formação partidária, mas em fornecer subsídios de aprendizagem aos estudantes para que estes tenham a capacidade de realizar uma leitura própria do mundo. Para um estudante de vestibular, de família de classe média e baixa, isto significa, por exemplo, compreender os elementos que compõem sua jornada até o ingresso na universidade e os desafios que irá enfrentar para permanecer na mesma até a conclusão de seu curso, ou seja, espera-se que os estudantes desenvolvam nos CPVPs a consciência acerca dos problemas sociais do Brasil, como a desigualdade racial, bem como o contexto da educação e do sistema de ingresso no ensino superior e a importância das ações afirmativas na área da educação. Embora que, para isso, os conhecimentos propedêuticos sejam mobilizados, o conteúdo das provas, por si, certamente não é capaz de promover tamanha mudança na forma de se pensar dos estudantes. Segundo Zago (2008, p. 152):

“...as propostas pedagógicas não têm como único objetivo a preparação para o vestibular. Na maioria dos PVP há um eixo curricular denominado "cultura e cidadania", nomeação da disciplina obrigatória que privilegia um trabalho educativo voltado para o exercício da cidadania e este compreende a formação de uma consciência crítica frente aos problemas políticos, sociais e de discriminação racial no país;”

Busca-se, então, identificar, compreender e classificar as propostas de formação política dos estudantes, relacionando-as com as propostas de preparação para o vestibular. A compreensão de “formação política” utilizada está de acordo com a que é apresentada por Carvalho (2006) e Zago (2008), dessa forma, buscaremos identificar as propostas de ensino voltadas para a formação da consciência crítica dos estudantes dos CPVPs . O quadro 2, a seguir, relaciona cada questão construída com um objetivo específico da RSL.

Quadro 2: Questões de pesquisa e seus respectivos objetivos.

Questões	Objetivos
1. O artigo relata algum CPVP em específico? Se sim, qual?	Identificar produções acadêmicas sobre cursos pré-vestibulares populares, especificando e explicitando a existência dos mesmos.
2. O nome de algum teórico da educação é associado a algum CPVP? Qual?	Identificar com quais vertentes teóricas os CPVP's se identificam ou se relacionam.
3. O artigo traz alguma informação sobre currículo, Projeto Político Pedagógico (PPP), Plano de Aula, Regimento ou outro documento específico e relacionado com a estrutura do CPVP's?	Identificar registros documentais acerca da atuação, funcionamento, proposta curricular pedagógica e metodológica dos CPVP's.
4. O artigo faz algum relato sobre a atuação de professores de Ciências da Natureza em CPVP's?	Identificar se os professores de Ciências da Natureza desempenham outras atividades além da docência, como coordenação, orientação educacional, planejamento e construção de documentos nos CPVP's.
5. O artigo relata alguma experiência ou proposta pedagógica na área de Ciências da Natureza em CPVP's?	Identificar como as disciplinas de Ciências da Natureza contribuem para a formação dos estudantes.
6. O artigo propõe algum currículo ou prática pedagógica que vá ao encontro dos objetivos de preparação para o vestibular e formação política dos estudantes?	Verificar o cumprimento dos objetivos de preparação para o vestibular e formação política nas atividades, práticas pedagógicas, disciplinas e oficinas dos cursos populares voltadas para a formação política dos estudantes.

Fonte: elaborado pelo autor

Pode-se resumir as questões desenvolvidas nesta revisão em uma questão principal, que entendemos como a questão de pesquisa do presente estudo: o que afirmam as produções na literatura da grande área de Ensino sobre os Cursos Pré Vestibulares Populares, seus referenciais teóricos, currículos e demais documentos, e a participação de professores da área de Ciências da Natureza na formação política dos estudantes? O processo de escolha das perguntas se deu concomitantemente à busca pelos artigos, ou seja, posteriormente à escolha dos termos.

3.1.5 Escolha dos indicadores

A partir das hipóteses e questões de pesquisa já discutidas anteriormente, foram desenvolvidos índices e indicadores, a fim de facilitar e organizar a análise a ser desenvolvida. Essa organização sistematiza a seleção dos recortes dos textos a serem analisados possibilitando assim a criação de dados para a análise. Segundo Prezensky (2019)

Tais índices são categorias de elementos dos textos que servem de dados para atingir os objetivos propostos e são identificados no texto por meio de indicadores, ou seja, elementos textuais tais como palavras, temas, presença conjunta de termos, etc.

Buscou-se, ainda, associar um índice, junto aos seus respectivos indicadores, para cada pergunta, seguindo a ordem previamente apresentada. A relação de índices com seus respectivos indicadores pode ser verificada no quadro 3 a seguir.

Quadro 3: Indicadores e seus respectivos índices de pesquisa

Índices	Indicadores
1. “Curso Pré Vestibular Popular”	1.1. Pré-vestibular Popular
	1.2. CPVC
	1.3. CPVP
	1.4. PVP
	1.5. Cursinho
	1.6. Curso comunitário
2. “Referencial Teórico”	2.1. Referencial teórico
	2.2. Referencial metodológico
	2.3. Metodologia
	2.4. Vertente teórica
	2.5. Paulo Freire
3. “Documento”	3.1. Currículo
	3.2. Regimento

	3.3. PPP
	3.4. Plano pedagógico
	3.5. Projeto pedagógico
	3.6. Plano político pedagógico
	3.7. Projeto político pedagógico
	3.8. Referencial curricular
	3.9. Grade horária
	3.10. Grade curricular
	3.11. Estrutura curricular
4. “Professores de Ciências da Natureza”	4.1. Professor(a) de Física
	4.2. Professor(a) de Química
	4.3. Professor(a) de Biologia
	4.4. Professor(a) de Ciências
	4.5. Professor(a) de Ciências da Natureza
	4.6. Licenciado(a) em Química
	4.7. Licenciado(a) em Física
	4.8. Licenciado(a) em Biologia
	4.9. Aula de Física
	4.10. Aula de Química
	4.11. Aula de Biologia
	4.12. Educador de Física
	4.13. Educador de Química
	4.14. Educador de Biologia
5. Prática Pedagógica	5.1. Ação Pedagógica

	5.2. Oficina
	5.3. Palestra
	5.4. Experiência
	5.5. Sequência didática
6. “Formação Política”	6.1. Formação política
	6.2. Cultura e cidadania
	6.3. Multiculturalismo

Fonte: elaborado pelo autor

3.1.6 Preparação do material e constituição do corpus

Como apontado em um trabalho de revisão recente (RIBEIRO et al., 2022, p. 5), foram identificadas na plataforma Sucupira 145 periódicos classificados no *qualis A1* e 198 no *qualis A2*. Destas 343 revistas, 29 *A1* e 80 *A2* foram selecionadas. Por se tratar de um trabalho que possui atenção especial para o Ensino de Ciências, houve preferência por periódicos com foco nessa temática, de maneira que buscou-se retirar da seleção revistas relacionadas às áreas da saúde e da engenharia, por exemplo. Inicialmente, os nomes das revistas selecionadas foram colocados em uma tabela, para que elas pudessem ser consultadas. A tabela 1, a seguir, organiza os dados citados.

Tabela 1: Revistas da área de ensino selecionadas

Revistas	A1	A2	Total
Área- Ensino	145	198	343
selecionadas	29	80	109

Fonte: elaborado pelo autor

Nas 109 revistas selecionadas, foi pesquisado o termo “educação popular”, havendo um retorno de 417 artigos em 20 periódicos do *qualis A1* e 389 artigos em 32 do *qualis A2*. Os títulos das revistas que apresentaram artigos relacionados e os respectivos trabalhos indicados pela pesquisa do termo foram então colocados em uma nova tabela, junto aos *links* dos artigos. Após a identificação destes 806 artigos, o termo "pré-vestibular" foi pesquisado nos títulos, resumos e palavras chaves de todos os textos. O processo resultou em um número pequeno de artigos para serem analisados (n=7). Os resultados podem ser visualizados na tabela 2.

Tabela 2: Artigos que correspondem às palavras-chave

Artigos	A1	A2	Total
Que correspondem ao termo “educação popular” em todos os índices de pesquisa	417	389	806
Que possuem o termo “pré-vestibular” no título, palavra chave ou resumo	3	4	7

Fonte: elaborado pelo autor

O quadro 4, a seguir, mostra o periódico de *qualis A1* e seus respectivos artigos selecionados para análise, depois de todos os filtros indicados terem sido utilizados.

Quadro 4: Artigos do *qualis A1* selecionados

Artigos	Periódicos	ISSN
1. The struggle for higher education gender equity policy in Afghanistan: Obstacles, challenges and achievements	Archivos Analíticos de Políticas Educativas	1068-2341
2. A Permanência e a Conclusão no ensino superior: O que dizem os índios da Universidade Estadual do Centro Oeste do Paraná		
3. Felicidade! Passei no vestibular, mas a faculdade é particular: paradoxos da educação superior brasileira		

Fonte: elaborado pelo autor

O quadro 5, a seguir, mostra os periódicos do *qualis A2* e seus respectivos artigos selecionados para análise, depois de todos os filtros indicados terem sido utilizados.

Quadro 5: Artigos do qualis A2 selecionados

Artigos	Revistas	ISSN
4. Ainda sobre feminismos e suas possibilidades na docência da pós-graduação em educação	Imagens da Educação	2179-8427
5. O nome da rosa: uma oficina por abordagens interdisciplinares sobre a obra de Umberto Eco em um curso pré-vestibular popular.	Interfaces da Educação	2177-7691
6. A presença da religião na Educação Popular: o caso do Pré-Vestibular para Negros e Carentes	Revista Contemporânea de Educação	1809-5747
7. Trajetória social de alunos de um curso pré-vestibular popular	Revista Diálogo Educacional	1981-416X

Fonte: elaborado pelo autor

Como já mencionamos anteriormente, em razão do número muito pequeno de artigos selecionados utilizando a plataforma Sucupira (neste caso, sete artigos conforme discussão acima), para complementar o *corpus* de análise, utilizou-se da ferramenta Google Acadêmico. Nesta etapa, o termo “pré-vestibular popular”, com hífen e com as aspas, foi pesquisado diretamente na plataforma e foram escolhidos os 10 artigos de maior relevância. Com isso, totalizaram-se 17 artigos para a revisão (sete inicialmente selecionados e agora os últimos dez oriundos do Google Acadêmico). O *corpus* de análise foi então organizado em uma nova tabela, contendo as questões de pesquisa na primeira linha e os títulos dos artigos na primeira coluna, de maneira que as possíveis respostas encontradas nos artigos pudessem ser transcritas e posteriormente visualizadas em conjunto. Também foi disponibilizado novamente os *links* dos artigos, para que o texto pudesse ser acessado diretamente a partir da tabela. Os artigos encontrados, suas respectivas revistas, a área e o *qualis* CAPES podem ser visualizados no quadro 6 a seguir.

Quadro 6: Total de artigos selecionados para análise

Artigo	Revista	Área	Conceito Qualis na área de Ensino
8. Escolha e orientação profissional de	Psicologia & Sociedade	Ensino	A2

estudantes de curso pré-vestibular popular			
9. Orientação Profissional em Contexto Coletivo: Uma experiência em pré-vestibular popular	Psicologia Ciência e Profissão	Ensino	B3
10. Pré- vestibular popular e trabalho docente: caracterização social e mobilização.	Revista Contemporânea de Educação	Ensino	A2
11. Processos de socialização: diferentes aprendizagens em um curso pré-vestibular popular	Série-Estudos	Ensino	B3
12. Jovens e cursinho pré-vestibular popular: narrativas e perspectivas	Revista Communitas	Educação	B1
13. Relato de experiência: a construção de um curso pré-vestibular popular vinculado ao curso de medicina	Revista Acervo Educacional	Não possui Qualis	Não possui Qualis
14. Entre o ensino médio e o superior: as escolhas profissionais dos jovens de um cursinho pré-vestibular popular de Porto Alegre, Rio Grande do Sul	Revista de Educação Popular	Ensino	B1
15. A trajetória da EDUCAFRO no acesso ao ensino superior e sua luta pela igualdade racial através de curso pré-vestibular popular	Cadernos CIMEAC	Ensino	B1
16. Uma Experiência de Educação em Saúde em um Curso Pré-vestibular Popular	Interagir	Ensino	B3
17. A experiência do pré-vestibular popular Pedro Pomar: uma luta por educação popular e formação política em periferias urbanas	Cadernos CIMEAC	Ensino	B1

Fonte: elaborado pelo autor

3.1.7 Exploração do material e Registros dos indicadores

O primeiro passo na exploração do material se deu na busca pelos indicadores previamente definidos nos textos selecionados para análise. Como os indicadores escolhidos foram palavras, estas foram buscadas nos textos individualmente. Inicialmente, considerou-se as palavras que aparecem no título, no resumo, nas palavras chave e no desenvolvimento do texto, incluindo as legendas de figuras e tabelas, bem como transcrições de trechos de outros textos, diálogos, entrevistas e demais figuras de linguagem em que os índices pudessem aparecer, desconsiderando-se as notas de rodapé e títulos presentes nas referências dos textos.

A tabela 3, a seguir, relaciona cada texto com o registro dos índices, compostos pelos indicadores. Assume-se que a ocorrência dos indicadores, ao remeterem aos seus respectivos índices, oferecem possíveis respostas para as questões de pesquisa. A partir dos registros, buscou-se verificar no texto, como os índices se relacionam com as questões da revisão.

Tabela 3: registros dos índices nos textos

texto/índices	1	2	3	4	5	6
1						
2			x		x	
3						
4	x	x	x		x	
5	x	x		x	x	
6	x	x			x	x
7	x	x			x	
8	x	x	x			
9	x	x	x		x	
10	x			x	x	
11	x	x	x		x	
12	x	x		x	x	
13	x				x	
14	x	x	x		x	
15	x				x	
16	x		x		x	x
17	x	x				x

Fonte: elaborado pelo autor

Com base nos registros dos indicadores, mostrados na tabela 3, pode-se perceber que a maioria dos textos apresenta algum dos indicadores escolhidos, indicando que o material escolhido, deve oferecer potenciais respostas para as perguntas construídas. Logo, a partir da análise criteriosa e rigorosa dos materiais, em consonância com os referenciais metodológicos e teóricos assumidos, iremos inferir resultados e conclusões importantes na temática de interesse.

3.1.8 Escolha da Unidade de Registro

A partir da leitura dos textos e da identificação dos indicadores, foi possível, a partir da análise de conteúdo de Bardin (2011), emergir categorias de análise. Por se tratar de uma amostra composta unicamente por textos, a unidade de registro escolhida foi o tema, que se refere a um conjunto de assuntos aos quais o texto aborda. A utilização dos indicadores facilitou a categorização em temas. Após o registro de um indicador em determinada parte do texto, buscou-se compreender o contexto em que a palavra foi utilizada, através da leitura de parágrafos e, eventualmente, do texto completo.

O texto 1 e o texto 3, não apresentam nenhum dos indicadores estabelecidos. Os textos foram, então, lidos por completo e, de fato, não foi identificada nenhuma informação que pudesse ser considerada relevante para a presente pesquisa - ou associada ao problema de pesquisa aqui colocado. O texto 2 apresenta somente os indicadores 3 e 5, para se referir à oferta de uma modalidade de vestibular para o ingresso de alunos indígenas em Instituições de Ensino Superior no sul do país. Por não se relacionarem com Cursos Populares, estes três textos foram retirados da análise.

No texto 4, o registro do índice 5 está relacionado com a aplicação de uma oficina sobre o tema “feminismo” em um curso popular (EGGERT, 2019). Já no texto 5, o mesmo indicador remete à uma aula interdisciplinar (GARCIA, 2020), em formato semelhante à do texto 4, dessa forma, ambos os textos relatam uma experiência pedagógica em um Curso Pré-Vestibular Popular e por isso passam a se identificar pelo tema “oficina realizada em um CPVP”.

No texto 6, as ocorrências do índice 1 contextualizam que o curso abordado no artigo existe há muito tempo e possui uma extensa trajetória. Isso também fica evidente nos nove registros do indicador 6.2, que remetem aos processos envolvidos na implementação da disciplina de “cultura e cidadania”. Já no texto 15, às doze ocorrências do indicador 1.1 evidenciam que o artigo se dedica quase que exclusivamente a contar a história de um CPVP.

No texto 17, por sua vez, o indicador 1.1 aparece no título, onde está explicitado se tratar de um artigo sobre a trajetória de um Pré-Vestibular Popular. Dessa forma, para esses três textos foi criada a categoria “Trajetória de um CPVP”.

Semelhantemente ao texto 17, o texto 7 trás o indicador 1.1, já indicando que aborda a trajetória de vida de estudantes de um Curso Popular. Por ser o único com esse tema, ele foi o único a compor a categoria “Trajetória de vida dos estudantes”.

Os textos 8, 9 e 14 também apresentam o indicador 1.1 no título, já indicando que se tratam de artigos sobre a orientação profissional de alunos de CPVP's. Dessa forma, estes três textos foram identificados com o tema “Orientação e escolha Profissional de estudantes de CPVP's”.

O texto 10 apresenta no título o trabalho docente em um Pré-Vestibular Popular (indicador 1.1). O registro dos indicador 1.1 e 4.1 demonstram se tratar de uma pesquisa que busca compreender o ponto de vista dos professores de um Curso Popular. No texto 12, o mesmo tipo de situação é evidenciada pelo registro do indicador 4.9, na qual é destacada a fala de um professor que dá aulas de Física. Com base nisso, os textos foram categorizados no tema “Trabalho docente em Cursos Populares”.

No texto 11 o indicador 1.1 aparece na descrição do estudo onde é afirmado se tratar de um artigo com enfoque no aprendizado dos estudantes. O texto foi o único a compor o tema “Aprendizagens dos estudantes”.

O texto 13 apresenta também o indicador 1.1 no título, que indica se tratar de um artigo que relata a construção de um curso popular em uma universidade no interior do RS. Este também foi o único curso identificado com esta temática e para ele foi criado o tema “Construção de um CPVP”.

O texto 16, possui um registro do indicador 1.1 no resumo do artigo, onde é afirmado que o texto relata a implementação de uma disciplina de saúde em um Curso Pré Vestibular Popular. Para este texto foi criado o tema “Disciplina ofertada em um CPVP”.

3.1.9 Escolha da Unidade de Significado

Após a identificação dos temas, os textos foram novamente categorizados com um novo olhar sobre os indicadores, dessa vez, não buscando o registro literal das palavras, mas sim para uma relação mais geral e subjetiva dos índices. O quadro 7 apresenta os três eixos

temáticos criados com uma breve descrição sobre o tipo de relação encontrada entre os textos.

Quadro 7: relação entre os eixos temáticos e as semelhanças encontradas nos textos

Eixo Temático	Semelhança entre os temas
1. Experiência pedagógica em Cursos Populares	Pesquisas envolvendo todo tipo de proposta que reflita em um ou mais momentos de aula em Cursos Populares.
2. Trajetória de vida dos estudantes e orientação educacional e profissional em Cursos Populares	Pesquisas analisando a opinião dos estudantes sobre diferentes temas.
3. Trajetória dos Cursos Populares	Relatos sobre a criação e andamento de Cursos Populares e análises das opiniões de professores sobre diferentes temas relacionados aos cursos.

Fonte: elaborado pelo autor

Após a definição dos eixos temáticos, não foram identificadas outras semelhanças entre os textos, a não ser relação direta com os Cursos Populares, que não se evidenciou nos textos 1, 2 e 3. O quadro 8, inspirado no trabalho de Mendes (2017), relaciona os eixos temáticos com seus respectivos temas que foram renomeados de maneira reduzida, sem comprometer seus significados.

Quadro 8: categorização dos textos conforme temas e eixos temáticos.

Eixo Temático	Tema	Textos
1. Experiência pedagógica em Cursos Populares	Oficina	4,5
	Disciplina	16
2. Trajetória de vida dos estudantes e orientação educacional e profissional em Cursos Populares	Trajetória de vida dos estudantes	7
	Orientação e escolha Profissional de estudantes	8, 9, 14
	Aprendizagens dos estudantes	11
3. Trajetória dos Cursos Populares	Construção	13
	Trabalho docente	10, 12
	Trajetória	6, 15, 17

Fonte: elaborado pelo autor

Nesse *corpus* final (n=14), todos os textos trazem relatos sobre CPVP's, ou seja, devem oferecer possíveis respostas para as questões. A revisão buscou encontrar respostas para todas as questões em todos os textos analisados.

3.2 ANÁLISE DAS QUESTÕES CONSTRUÍDAS

Questão 1: O artigo relata algum CPVP em específico? Se sim, qual?

Ao pesquisar os indicadores relativos ao índice 1, foram encontrados muitos registros. Com isso, nos dezessete textos selecionados, foram identificados cerca de quatorze CPVP's, podendo este número ser, na verdade, treze, uma vez que no texto 8 o nome do CPVP não é mencionado, de maneira que é possível que o curso em questão seja o mesmo do texto 4, 5, 9, 12 ou 14. A tabela 4 aponta os indicadores e a quantidade de vezes em que podem ser identificados nos textos.

Tabela 4: registros dos indicadores do índice 1

Texto	Indicadores	número de registros
4	1.1	2
	1.5	19
5	1.1	2
6	1.4	3
7	1.1	8
	1.5	4
8	1.1	2
	1.5	18
9	1.1	3
	1.5	40
10	1.1	4
	1.4	31
	1.5	22
11	1.1	3
	1.5	53
12	1.1	3
	1.5	53
13	1.1	3
	1.5	8

14	1.1	2
	1.5	35
15	1.1	2
16	1.1	3
17	1.1	12
	1.4	14

Fonte: elaborado pelo autor

O texto 4 relata um Curso Pré Vestibular Popular localizado na periferia da zona sul de Porto Alegre, no Bairro Restinga. O nome do CPVP não é divulgado no trabalho. No texto é relatada uma atividade sobre o tema “feminismo” que foi aplicada por alunas de Pós-Graduação à uma turma do CPVP em questão. A atividade consiste na apresentação do trabalho de autoras de renome no campo dos estudos feministas aos estudantes, demonstrando uma aproximação destes discursos, alinhados à uma perspectiva pós-crítica de currículo (SILVA, 2005).

O texto 5 relata uma experiência pedagógica interdisciplinar que aconteceu no curso PEAC (Projeto Educacional Alternativa Cidadã). A atividade teve caráter interdisciplinar com pelo menos três professores de diferentes áreas do conhecimento. A atividade em formato de oficina fazia parte de uma pesquisa de mestrado realizada no CPVP em questão. O CPVP em questão assume-se com um referencial freireano, alinha as perspectivas críticas de currículo (SILVA, 2005), porém, ao longo do texto, é informado que as aulas são em maioria tradicionais, ou seja, alinhadas a essa perspectiva curricular.

No título do texto 6 já é possível identificar que o artigo traz um relato sobre o Pré Vestibular para Negros e Carentes, um dos primeiros CPVP's do Brasil, localizado em São João do Meriti, na Baixada Fluminense, no Rio de Janeiro. Como já comentado, o PVNC possui uma perspectiva alinhada ao multiculturalismo, que é um dos elementos destacados por Silva (2006) junto às teorias pós-críticas.

No texto 7, embora o nome não seja citado, é possível identificar que o texto traz um relato sobre a trajetória de estudantes em um CPVP localizado na cidade de Araraquara, em São Paulo.

O texto 8 aborda o trabalho de orientação profissional em um CPVP "oferecido por uma Organização não Governamental vinculada à uma universidade pública da região sul do

país". O texto também aborda a trajetória dos estudantes. O nome do CPVP não é mencionado no trabalho.

O texto 9 relata uma atividade de orientação profissional realizada em um CPVP situado na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Não é possível identificar o nome do curso nem sua relação com a IES.

No texto 10, a autora busca caracterizar o trabalho docente nos CPVP's. Em uma nota de rodapé de um trecho de uma entrevista com um professor, é possível identificar que o curso no qual os professores fazem parte é o Pré Vestibular Popular Cidadania, que também é chamado de CEDEP. No texto, o Pré Vestibular para Negros e Carentes também é brevemente citado.

O texto 11 relata uma pesquisa que aconteceu no Curso Prodam, localizado no interior de São Paulo. No artigo há um capítulo descrevendo as vivências de estudantes do curso, onde se pode obter informações acerca da proposta. Apesar disso, pouco é dito sobre o curso, como por exemplo objetivos, localização, funcionamento, quantidade de turmas ou estudantes. Também é citado a Cooperativa Educacional Steve Biko, o Pré-Vestibular para Negros e Carentes e o EducAfro.

O texto 12 relata a experiência dos estudantes do CPVP Zumbi dos Palmares que atualmente se localiza na cidade de Viamão - RS, na região metropolitana de Porto Alegre. No texto é possível identificar informações acerca da criação e trajetória do curso, forma de trabalho dos professores e faixa etária dos estudantes. O texto tem por objetivo relatar a participação dos jovens no curso.

O texto 13 relata a construção do CPVP VestVates, localizado na Universidade do Vale do Taquarí (UNIVATES). O objetivo do texto é relatar a experiência de um processo seletivo para o curso. É possível identificar informações acerca da proposta do curso, inclusive a nível curricular, uma vez que é mostrado a grade de disciplinas e a quantidade de colaboradores, bem como é informada a quantidade de estudantes na turma.

Na introdução do texto 14 é afirmado que ele apresenta uma pesquisa realizada no Curso Pré-vestibular Popular do Centro Universitário de Engenharia (CEUE) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Os autores dedicam um capítulo do artigo para contar brevemente a história do curso, quantidade de turmas e períodos e disciplinas oferecidas.

O texto 15 relata o curso EDUCAFRO. O artigo trata da importância e relevância do curso para a sociedade civil. Ao longo do texto, são fornecidas informações acerca da origem

do curso e sua relação com a ordem franciscana da igreja católica, assim como seus objetivos principais.

O texto 16 relata a criação de uma disciplina de Saúde como experiência de um projeto de extensão em um CPVP situado na Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR). No resumo do texto é apontado que a proposta do artigo é relatar uma experiência curricular cujo objetivo principal é a formação política e social dos estudantes.

Por fim, no texto 17 os cursos citados no texto são: Pré- Vestibular Popular Pedro Pomar (PVPPP), Pré- Vestibular para Negros e Carentes (PVNC), Educação e Cidadania para Afros descendentes e Carentes (EDUCAFRO), o Movimento dos Sem Universidade (MSU). No resumo (TAVARES, 2020) é afirmado que se “objetiva inventariar e atualizar a luta por educação, em especial de um grupo de mulheres negras que fazem parte de um coletivo de estudantes do Pré-Vestibular Popular Pedro Pomar”. O objetivo apresentado dialoga com a hipótese de que os CPVP não estão devidamente documentados na literatura, sendo necessário “inventariar” o curso, ou seja, registrar a sua existência e atuação. A expressão “atualizar a luta por educação” insinua um descompasso entre o que quer que já exista na literatura (em especial a de ensino, na qual o artigo foi publicado) sobre a luta por educação e as práticas realizadas no CPVP Pedro Pomar. Ao final do resumo é dito que o texto buscará contextualizar o curso através da apresentação de elementos de seu repertório de ações.

Os textos com os respectivos cursos podem ser visualizados no quadro 9.

Quadro 9: CPVP's identificados nos textos

Texto	Curso descrito
Texto 4	CPVP não nomeado, localizado na cidade de Porto Alegre no bairro Restinga.
Texto 5	CPVP Projeto Educacional Alternativa Cidadã (PEAC), localizado em Porto Alegre, em um campus da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).
Texto 6	CPVP Pré Vestibular para Negros e Carentes (PVNC), que possui varios núcleos no estado do Rio de Janeiro.
Texto 7	CPVP não nomeado localizado na cidade de Araraquara, em São Paulo.
Texto 8	CPVP não nomeado ofertado por uma ONG vinculada à uma universidade pública não nomeada da região sul do país.
Texto 9	CPVP não nomeado situado na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).
Texto 10	CPVP Cidadania, coordenado pelo Centro de Educação e Evangelização Popular, localizado na cidade de Florianópolis

Texto 11	CPVP Prodam, localizado no interior de São Paulo- SP.
Texto 12	CPVP Zumbi dos Palmares, localizado na cidade de Viamão-RS.
Texto 13	CPVP Vestivates, localizado na cidade de Lageado- RS, em parceria com a UNIVATES.
Texto 14	CPVP do Centro Universitário de Engenharia (CEUE) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).
Texto 15	CPVP EDUCAFRO, que possui vários núcleos distribuídos entre os estados de Minas Gerais e São Paulo.
Texto 16	CPVP Curso Pré-vestibular da UFSCar situado na Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR), em São Paulo.
Texto 17	CPVP Pré- Vestibular Popular Pedro Pomar (PVPPP), situado na cidade de Niterói, região metropolitana do Rio de Janeiro

Fonte: elaborado pelo autor

Há de se considerar que somente uma em cento e quarenta e cinco revistas de melhor avaliação apresentou publicações correspondentes aos descritores pesquisados e que os respectivos três artigos (18%, para n=17) não relatam cursos populares. Entre os demais, houveram seis artigos do *qualis* A2 (35%), quatro do *qualis* B1 (23%), e três artigos de revistas do *qualis* B3 da grande área do ensino (18%). Há ainda um artigo de uma revista que não possui avaliação no *qualis* CAPES na grande área de ensino (6%). É possível que a utilização de outros descritores apontem para resultados mais favoráveis. Contudo, com a utilização destes, a baixa quantidade de resultados corrobora com a hipótese de que a publicação de artigos sobre cursos populares em revistas de melhor avaliação da grande área de Ensino não é comum, havendo estudos publicados em revistas de ensino, mas em maior parte em periódicos de avaliação nos estratos A2 e B1 do *qualis*. Se nossa conclusão estiver correta, uma hipótese adicional poderia ser que essas publicações não recebam o devido espaço nas revistas de maior conceito, ou ainda, que os próprios pesquisadores da área não possuam motivações para publicar nestas revistas.

Questão 2: O nome de algum teórico da educação é associado a algum CPVP? Qual?

Houve uma considerável quantidade de textos que apresentaram ocorrências dos indicadores referentes ao índice 2. Apesar disso, foram identificadas poucas informações acerca dos referenciais teóricos dos cursos. A tabela 5 demonstra o registro dos indicadores referentes ao índice 2.

Tabela 5: registros dos indicadores do índice 2

Texto	Indicadores	número de registros
4	2.3	1
5	2.3	11
	2.5	6
6	2.3	1
7	2.1	1
8	2.3	2
9	2.3	1
11	2.1	2
12	2.5	5
	2.3	3
14	2.1	1
	2.3	1
17	2.5	2'

Fonte: elaborado pelo autor

Na atividade produzida e relatada no texto 4, as estudantes do Programa de Pós Graduação em Educação da PUCRS são apresentadas às autoras de estudos feministas Lélia Gonzalez, Angela Davis e Heleieth Saffioti. As alunas de pós graduação, posteriormente, desenvolveram uma atividade para uma turma de estudantes de um CPVP de Porto Alegre (EGGERT, 2020). No entanto, os estudos das autoras, utilizados na preparação da atividade em questão não podem ser considerados um referencial teórico do Curso em si. A atividade, que notavelmente se trata de um evento atípico no curso, possui uma relação com a perspectiva feminista, relacionada às perspectivas pós-críticas da educação (SILVA, 2005). Por se tratar de uma atividade realizada excepcionalmente por uma turma de pós-graduação, a oficina diz pouco sobre a perspectiva curricular do Curso em questão, mas evidencia que o

curso permite a aplicação de atividades diversificadas, relacionadas com outros temas que não somente o vestibular.

No texto 5, a autora afirma escolher Paulo Freire como referencial teórico e justifica a escolha com a afirmação de que se trata de um referencial do CPVP em questão. Ao longo do texto, o nome de Paulo Freire é citado repetidas vezes. As obras de Paulo Freire são encontradas nas referências do trabalho. Não é afirmado que o curso possui uma metodologia própria, mas a autora defende os pressupostos freireanos e passa a ideia de que eles são necessários e adequados para um espaço de educação popular. No resumo do texto, destacam (GARCIA, 2020, p 324):

Como referencial teórico utilizaremos os princípios e discussões elencados pelo educador brasileiro Paulo Freire, uma vez que o espaço educacional escolhido para esta abordagem já utiliza tal teórico e, também, porque nosso público alvo é formado por trabalhadores e trabalhadoras de classes populares que buscam acessar o Ensino Superior.

Porém, ao analisar as respostas de um questionário aplicado aos estudantes durante a atividade, a própria autora conclui que a maioria das aulas do curso não seguem os pressupostos da teoria freireana e são, na realidade, focadas na exposição do conteúdo pelo professor (GARCIA, 2020, p 338):

Lendo estes relatos podemos pensar que tal tipo de abordagem não é comum e, de fato, nas aulas do PEAC, o modelo de ensino utilizado é, na maioria das vezes, bancário, dividido entre áreas, e a interligação entre elas não é comum.

Embora a questão não se proponha a investigar em que medida a escolha de referenciais se refletem nas práticas dos CPVP's, fica evidente o descompasso existente entre a proposta do CPVP e o que é executado em sala de aula. Segundo a perspectiva de Silva (2005), podemos afirmar que existem elementos que intencionam uma proposta voltada para as perspectivas críticas de currículo, mas as aulas oferecidas se relacionam mais com as perspectivas tradicionais.

No texto 6, conforme os autores, existe um documento intitulado “Metodologia um elemento fundamental” de autoria de Alexandre Nascimento, pesquisador pioneiro nos estudos sobre os CPVP's. Embora o autor seja trazido em mais de um momento do texto, seus trabalhos não oferecem um referencial teórico que balize e defina a construção e estruturação dos Cursos Populares.

No texto 7, o termo “referencial teórico” (índice 2.1) é utilizado para se referir à pesquisa, trata-se da sociologia de Pierre Bourdieu. O referencial teórico do curso não é citado ao longo do texto.

No texto 8, o termo metodologia é utilizado para se referir a necessidade de se propor novas propostas de atividades que atendam as necessidades dos estudantes dos cursos populares. Nenhum teórico da educação é associado ao curso.

No texto 9 o termo metodologia (indicador 2.3) se refere à proposta de atividade de orientação profissional realizada no curso e relatada no artigo. Não é mencionado sobre o referencial teórico do curso ao longo do texto.

No texto 11, o trabalho tem por objetivo “apresentar resultados de uma pesquisa de mestrado que analisou as aprendizagens envolvidas num curso pré-vestibular comunitário” (PIUNTI, 2010, p 383). Consta no resumo e na introdução o nome de Paulo Freire sendo citado como referencial teórico do trabalho junto ao de Pérez Gomes. O texto afirma se basear na concepção de ser humano como indivíduo inacabado e em constante desenvolvimento, oferecida por Freire (PIUNTI, 2010), sem associar o teórico ao curso em si.

Destacamos

Com base no referencial teórico de Paulo Freire e Pérez Gómez, assumimos a concepção de indivíduo enquanto sujeito histórico e social e de aprendizagem enquanto possibilidade de socialização secundária. (PIUNTI, 2010, p 383)

O outro autor que é citado oferece uma compreensão acerca do conceito de socialização secundária, que, segundo os autores, seria o processo de socialização oferecido pela escola, em oposição a socialização primária, que aconteceria no núcleo familiar.

Destacamos

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

No texto 12, a metodologia citada (indicador 2.3) é a da pesquisa aplicada com os estudantes. É dito no texto que a metodologia das narrativas juvenis foi utilizada para a condução da pesquisa, que segundo o autor é de cunho qualitativo. Não houveram menções ao referencial teórico utilizado no curso.

No texto 14 o foco do trabalho consiste na compreensão das trajetórias e ambições de estudantes do Curso em questão. Por se tratarem de jovens, o autor optou por um referencial que o auxiliasse na compreensão da juventude, citando Geraldo Leão. A concepção de

juventude assumida pelo teórico e pelos autores pode ser compreendida no seguinte trecho (SILVA, 2016, p. 41).

Segundo Leão (2011), os especialistas na área das juventudes são unânimes quanto à diversidade de experiências que configuram o modo de ser jovem na sociedade contemporânea. O autor destaca que os jovens são plurais e que suas identidades dependem do contexto e das relações sociais nas quais estão inseridos, sendo que os processos e os espaços educativos dos quais participam ultrapassam os muros das escolas.

O texto afirma que a metodologia do trabalho consistiu na criação de um “diário identitário”, composto por depoimentos pessoais dos estudantes do curso. Nada é afirmado acerca da metodologia e referencial teórico do curso ou de suas aulas.

No texto 17, no que diz respeito à concepção pedagógica do curso, Tavares (2020, p. 195) afirma que “...o PVPPP nutre-se de uma perspectiva da educação popular de cunho freireano...”. O nome de Paulo Freire é citado diretamente no texto duas vezes, em um parágrafo que é replicado em quase sua totalidade (TAVARES, 2020, p. 194), no primeiro registro consta:

De modo geral, na fundamentação pedagógica do projeto, acredita-se na Educação Popular como um dispositivo de luta fundamental nas transformações das desigualdades educacionais, principalmente quando pensada como prática de liberdade, como nos ensina Paulo Freire (2014).

Em outro registro (TAVARES, 2020, p. 203):

Educação Popular como uma concepção educativa fundamental à luta pelas transformações das desigualdades educacionais, principalmente quando pensamos a educação como prática de liberdade, como nos ensina Paulo Freire (1968).

Desta maneira, podemos concluir que o curso possui uma orientação teórica fundamentalmente freireana. Essa informação é reforçada no seguinte trecho (TAVARES, 2020, p. 195):

Do ponto de vista de sua concepção pedagógica, o PVPPP nutre-se de uma perspectiva da educação popular de cunho freireano, que busca compreender e investir nas lacunas deixadas durante todo o processo de escolarização formal, levando em consideração a experiência aprendida pelos jovens nas famílias, nas igrejas, nas favelas e bairros populares, e principalmente nos movimentos sociais que muitos jovens do PVPPP participam.

Percebe-se que o curso relatado no texto 17 possui uma perspectiva de luta contra as desigualdades sociais e que o teórico Paulo Freire orienta a perspectiva educacional do curso,

evidenciando, assim, que o CPVP relatado no texto possui uma perspectiva crítica (SILVA, 2005), que se reflete também na escolha de seu público alvo, a juventude periférica.

Não houveram registros dos indicadores do índice 2 nos textos 10, 13, 15 e 16. Dentre os textos que apresentaram o índice 2 através dos indicadores, somente os textos 5, 11 e 17 (18%) citam diretamente o nome de Paulo Freire. Nos textos 5 e 17 é afirmado que os cursos relatados no artigo reconhecem Paulo Freire como um referencial do curso, já no texto 11 é afirmado que Paulo Freire é utilizado como referencial da pesquisa somente, e não do curso em si.

Embora o texto 15 não tenha apresentado registros, é possível identificar o educador Francis Musa Boakari como referencial para a atuação de professores (TEIXEIRA, 2013, p. 39)

O professor apresenta-se como mero mediador das aulas. Este enfoque está baseado em um dos grandes educadores internacionais: Boakari (1994), nesse sentido, coloca em pauta o grande papel dos professores na formação dos alunos, argumentando que o método tradicional cria um cidadão passivo e submisso.

Fica evidente a recusa dos autores e do EDUCAFRO à perspectiva tradicional de ensino, pelo menos no que diz respeito à concepção do papel do professor. Além disso, segundo o texto, os sociólogos Mônica Pereira dos Santos e Marcos Moreira Paulino, oferecem um referencial para a compreensão da cidadania adotado pelo EDUCAFRO, informação presente no recorte a seguir (TEIXEIRA, 2013, p. 38)

Para os sociólogos Monica Pereira dos Santos e Marcos Moreira Paulino (2006), cidadania é caracterizada, fundamentalmente, como participação na democracia (com o poder nas mãos do povo e não nas mãos de uma minoria privilegiada): a partir deste enfoque, a Educafro abrange o tema de forma categórica, além de promover na prática a atuação de todos os alunos perante as discussões atuais da política nacional.

O Curso possui uma perspectiva voltada para o protagonismo da juventude negra e periférica, que indica uma possível relação com uma perspectiva crítica acerca do currículo (SILVA, 2005).

No texto 16, embora também não tenha sido registrada a presença dos indicadores índice 2, há um trecho no qual destacamos a utilização de um referencial da educação em saúde (CATOIA, 2007, p. 139).

Destaque-se que há, em linhas gerais, concordância entre o que se desenvolve concretamente nesta disciplina e o que alguns autores propõem para educação em saúde, seja ela formal/escolar ou não, guardadas as devidas particularidades e

limites (Boruchovitch et al,1991; Mohr e Schall, 1992; Briceño-León, 1996; Loureiro, 1996; Aerts et al., 2004; Dias et al, 2004; Barros e Mataruna, 2005; Leonello e L'abbate, 2006).

Considerando que os demais teóricos citados situam-se em contextos diferentes e não compõe propriamente referenciais para a pedagogia dos cursos. Assim, somente os cursos do texto 5 e 17 identificam um referencial teórico da educação e que o referencial utilizado é Paulo Freire. Isso significa que podemos associar o nome de Paulo Freire somente ao Projeto Educacional Alternativa Cidadã e ao Pré Vestibular Popular Pedro Pomar. É possível perceber a proximidade que certos cursos possuem com referenciais para conceitos específicos, como é o caso do conceito de juventude, utilizado no texto 14, o conceito de cidadania, utilizado no texto 15 e o conceito de Saúde, utilizado no texto 16. Consideramos, que a hipótese 2 não pode ser verificada, uma vez que os trabalhos que compõem o *corpus* não relatam informações acerca dos referenciais teóricos dos cursos. Esse resultado retoma a hipótese 1, na medida em que as propostas pedagógicas dos Cursos Populares não estão devidamente documentadas na literatura especializada. O quadro 10, a seguir, apresenta os referenciais identificados nos textos.

Quadro 10: referenciais teóricos associados aos CPVP's identificados nos textos

Texto	Referencial teórico identificado	
4	Estudos feministas	Lélia González, Angela Davis, Heleieth Saffioti
5	Referencial teórico do curso	Paulo Freire
17		
15	Atuação de professores	Francis Musa Boakari
	Compreensão de cidadania	Monica Pereira dos Santos e Marcos Moreira Paulino
16	Educação em saúde	Diversos autores da educação em saúde.

Fonte: elaborado pelo autor

Segundo Silva (2005), os estudos feministas e de racialidade estão compreendidos no escopo das teorias pós-críticas. A autora Lélia Gonzalez, no entanto, é comumente associada a perspectivas sociais críticas (RIOS, 2022), assim como Paulo Freire (SILVA, 2005) e o próprio Boakari (1999, p 105), dessa forma, podemos perceber a presença das perspectivas associadas às teorias críticas e pós-críticas de currículo nos referenciais identificados.

Questão 3: O artigo traz alguma informação sobre currículo, Projeto Político Pedagógico (PPP), Plano de Aula, Regimento ou outro documento específico e relacionado com a estrutura do CPVP's?

Na análise dos índices do indicador 3, houve uma correspondência menor que a dos indicadores 1 e 2. Foram encontradas poucas informações acerca dos documentos dos cursos. De maneira geral, os registros encontrados apontam para documentos diferentes dos que são convencionalmente encontrados em espaços escolares. A tabela 6 demonstra os registros dos índices do indicador 3.

Tabela 6: registros dos indicadores do índice 3

Texto	Indicadores	número de registros
8	3.1	1
	3.5	1
	3.10	1
9	3.1	1
11	3.1	1
13	3.10	2
14	3.1	1
16	3.1	2
	3.5	1
	3.11	1

Fonte: elaborado pelo autor

O texto 8 defende a ideia de que a orientação profissional esteja presente nos currículos escolares e projetos pedagógicos, fazendo assim parte da escolarização básica. No texto é possível também identificar a ideia de que as propostas de orientação profissional são necessárias nos cursos populares e que devem integrar o currículo destes espaços. O artigo não aborda quaisquer documentos associados à estrutura do curso pré vestibular em questão.

No texto 9 o termo “currículo” (indicador 3.1) é utilizado para se referir ao currículo escolar. Não é citado o currículo do curso e nenhum outro documento ao longo do texto.

O texto 11, por sua vez, se calca na problematização da dicotomia entre o que o autor denomina “currículo oficial” e o conceito de “socialização secundária”, oferecido pelo teórico Pérez Gómez. Segundo o autor (PIUNTI, 2010, p. 392):

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

O trecho a seguir (PIUNTI, 2010, p. 392) descreve o processo de socialização secundária, esse conceito corresponde a um processo que ocorre na escola, diferentemente do processo de socialização primária, que ocorre no ambiente familiar.

Denominamos este processo socializante de secundário, pois para Gómez (1998), a socialização que ocorre na escola está além daquela que ocorre nos grupos familiares, nas células primárias de convivência. A complexidade da nossa sociedade torna necessária a existência de instituições, como a escola, que atendam e canalizem o processo de socialização, após o papel das primeiras instâncias de convívio do sujeito.

Não é citado no artigo se o curso possui algum documento que conste essa dupla demanda curricular e se o processo de socialização secundária se relaciona com as aulas do curso.

No texto 13 é abordado a construção e o desenvolvimento de um processo de seleção de estudantes de um CPVP localizado na Universidade do Vale do Taquari, na modalidade de extensão. Além do termo “grade curricular” (indicador 3.10), é utilizado também o termo “grade” com o mesmo significado. O recorte a seguir demonstra informações acerca da grade curricular do curso (VIEIRA et al, 2021c, p. 5)

Depois da divulgação dos resultados, do processo de matrícula e aluna inaugural, os alunos selecionados frequentaram o projeto durante 10 meses, com aulas ministradas de segunda a sexta-feira, das 19h10 às 22h30. Foram 3 aulas de 60 minutos por dia, com um intervalo de 10 minutos entre a segunda e a terceira aula. A organização de 3 horas por dia de aula foi resultado de um longo debate realizado com os alunos que frequentaram o projeto no ano de 2019, visto que a grade era composta por 5 aulas de 40 minutos. O projeto, ao longo do ano de 2020, mesmo com suas atividades virtualizadas de forma síncrona, teve 8 desistências (26,6%). Isso pode estar relacionado com os efeitos da pandemia da COVID-19. Tal índice, ainda que tenha ocorrido em um ano letivo totalmente atípico, foi menor que no ano anterior; em 2019, houve 12 desistências (40%).

Segundo os autores, o curso possui diferentes frentes de disciplinas, que são organizadas pelos colaboradores do curso (VIEIRA et al, 2021, p. 6).

A construção da organização curricular do projeto, elaborada em frentes de trabalho, juntamente com a seleção de estudantes estruturada em duas etapas

(cognitiva e não cognitiva), permite que o projeto tenha uma avaliação global do estudante, acompanhando-o em toda sua trajetória e, ao longo dessa, desenvolvendo intervenções pedagógicas que possam contribuir para a formação discente.

O artigo mostra uma tabela com as disciplinas ministradas no curso, o número de frentes e a quantidade de tutores e monitores de cada disciplina. A tabela 7, a seguir, baseia-se na que é apresentada por VIEIRA (2021, p. 6) e apresenta a matriz curricular do VestVates.

Tabela 7: Matriz Curricular do VestVates

Componente curricular	Frente	Número de voluntários (tutores)	Número de voluntários (monitores)
Redação	Única	1	10
interpretação de texto	Única	1	1
Literatura	Única	1	-
Matemática	1, 2 e 3	3	3
História	1 e 2	3	1
Geografia	1 e 2	2	1
Biologia	1, 2 e 3	4	2
Física	1, 2 e 3	3	2
Química	1, 2 e 3	3	2
Sociologia	Única	1	1
Língua Inglesa	Única	1	1
Total		23	25

Fonte: adaptado de VIEIRA et al, 2021

O artigo também afirma que a grade curricular possui eixos baseados nas diretrizes do ENEM. Com base no material apresentado, pode-se concluir que deve existir um documento de posse do curso onde estas informações estejam sistematizadas. Podemos entender ainda que o curso possui uma organização de currículo no que diz respeito à divisão da carga horária. É possível que estas frentes estejam relacionadas também com a divisão do conteúdo ensinado nas disciplinas. Não fica evidente se existe um documento que define o currículo do curso.

O artigo 14, que relata o CPVP CEUE, não cita a existência de documentos do curso. O que se pode perceber são informações acerca das disciplinas e período das aulas. No

recorte a seguir (SILVA, 2016, p. 40) é possível verificar a organização das disciplinas no curso, percebe-se uma oferta tradicional de disciplinas, baseada na ementa do vestibular.

Atualmente, o curso preparatório CEUE conta com duas turmas, uma vespertina e outra noturna. As aulas acontecem de segunda a sexta, com cinco períodos em cada dia. As disciplinas que compõem a estrutura disciplinar do curso são aquelas exigidas pelo vestibular da UFRGS: Biologia, Espanhol, Física, Geografia, História do Brasil, História Geral, Inglês, Literatura, Matemática, Português, Química e Redação.

No texto 16, é relatada uma experiência curricular que consiste na oferta de uma disciplina de saúde pelo CPVP. O texto afirma também que o currículo do curso possui três eixos temáticos, denominados “Formação Política”, “Africanidades”, “Discriminação e Exclusão Social” e que são ofertadas as disciplinas de “saúde e sociedade, ambiente, trabalho, formação política, direito, interpretação e produção de textos” nas quais os três eixos são abordados. Os eixos e as disciplinas oferecidas evidenciam que a proposta do Curso é totalmente afastada da perspectiva tradicional no que tange a abordagem dos conteúdos, se relacionando muito mais com as perspectivas crítica e pós-crítica.

Além dos indicadores 3.1, 3.5 e 3.11, também aparecem os termos “experiência curricular”, “inovação curricular”, “alterações curriculares”, “concepção curricular”, “projeto curricular”, “Parâmetros Curriculares Nacionais” e “componentes curriculares”. Segundo as autoras, os teóricos citados anteriormente compõem o referencial teórico da disciplina de saúde (CATOIA, 2007) e são citadas três vertentes temáticas para serem abordadas: direitos sexuais e reprodutivos no Brasil, infecções sexualmente transmissíveis (IST) e AIDS, e doenças parasitárias. Na introdução do texto é afirmado pelas autoras que o principal destaque do trabalho é “apenas à implementação de um novo currículo para o primeiro ano letivo do curso de dois anos”, sendo que o texto afirma mais duas vezes que o curso possui currículo de dois anos. Em um trecho seguinte são informados os quatro objetivos do projeto (CATOIA, 2007, p. 138)

Atualmente, este projeto orienta-se pelos seguintes objetivos: (1) Propiciar melhores condições de acesso e permanência no ensino superior público de jovens e adultos provenientes das camadas empobrecidas da população; (2) Ampliar as contribuições formativas para o exercício da cidadania, procurando favorecer a superação das desigualdades e de processos discriminatórios e excludentes; (3) Implementar e avaliar algumas alternativas para introdução de alterações curriculares mais substanciais nas modalidades de curso de 01 ano e de 02 anos letivos do curso pré-vestibular da UFSCar e colher subsídios para a proposição de alterações curriculares no ensino médio; e (4) propiciar mais um espaço de formação político pedagógica a alunos da UFSCar.

Ainda sobre o currículo do curso, o texto apresenta o que a autora denomina compromissos pedagógicos (CATOIA, 2007, p. 138), revelando também que a parte do currículo voltado para a formação política acontece no primeiro ano de curso, enquanto que a preparação para o vestibular acontece no segundo ano letivo.

Quanto à concepção curricular na modalidade de curso em pauta, há um compromisso pedagógico de criar condições para que os alunos: (a) desenvolvam-se em relação ao uso da linguagem na leitura e produção de textos – e, por isso, todas as disciplinas privilegiam o uso de textos –, a diferentes tipos de textos escritos, filmes, documentários; (b) desenvolvam suas capacidades de pensar e analisar criticamente o contexto político e socioeconômico em que estão inseridos e, para tanto, parte significativa das disciplinas procura instrumentalizá-los conceitualmente e desenvolver/abordar os conteúdos, utilizando procedimentos de ensino que demandem análise, estabelecimento de novas relações, generalizações, argumentação e juízo de valor fundamentado; (c) adquiram pré-requisitos fundamentais, em especial, em matemática básica e uso da linguagem, para aprendizagem dos conteúdos da programação dos vestibulares que será, majoritariamente, contemplada no segundo ano letivo.

O texto 16 não aborda a existência de quaisquer documentos, mas considerando a complexidade da proposta e a organização a qual as informações, os objetivos e a concepção curricular do curso são expostos, é muito provável que estes documentos existam e que essas informações tenham sido retiradas dele, dessa forma, considera-se um indicativo de que o curso possui essa documentação, muito embora não o apresente de maneira clara e exposta.

Não houveram registros do índice 3 nos textos 1, 3, 4, 5, 6, 7, 10, 12, 15 e 17. O texto 6 (JUNIOR, 2014), porém, aborda explicitamente a existência de documentos do curso a qual ele se refere. Nele, o autor analisa nove categorias de documentos, buscando reconstruir a presença da religião no Pré Vestibular para Negros e Carentes. A seguir apresentamos um recorte do texto com três das nove categorias de documento apresentadas no texto (JUNIOR, 2014, p 119)

TEXTOS INDIVIDUAIS: (i) O que é o PVNC, Núcleo Matriz, (ii) Metodologia um elemento fundamental, Alexandre Nascimento, (iii) A evasão escolar no pré-vestibular, Maria da Conceição Gomes, (iv) Crescimento, crises, conflitos e superação no PVNC, Sérgio Max, (v) Por um pré democrático, autônomo e de luta, Juca Ribeiro, (vi) Crescimento e crise, APN, (vii) Princípios básicos, Fórum Nagô, (viii) Uma contribuição ao debate sobre a função do Conselho Geral, Jocimar Oliveira, (ix) PVNC, José Carlos (Zeca), (x) A questão financeira como falso dilema, Juca Ribeiro, (xi) Perspectivas e propostas para o PVNC, Fórum Nagô, (xii) Política de finanças, Andréa Couto, (xiii) Reflexões, Nilton Junior, (xiv) Reflexões, um esclarecimento, Nilton Júnior, (xv) Diga sim, diga não, Nilton Júnior, (xvi) Por uma coordenação central, Nilton Júnior, (xvii) Políticas de finanças: decisão e contradição, Andréa Couto, (xviii) Esclarecimento ao Conselho Geral, David Santos, (xix) Políticas de finanças do movimento do PVNC, APNs, (xx) Aos companheiros do PVNC, Geane C. e Simone Baptista, (xxi) Crônicas de uma assembleia cômica, Cristiano Vecchi, (xxii) Mérito e cor, Renato Emerson, (xxiii) Notas sobre a pedagogia de Cultura e Cidadania no PVNC, Alexandre Nascimento,

(xxiv) O PVNC e as políticas de ação afirmativas, Alexandre Nascimento, (xxv) Conceitos e questões para debate no PVNC, Alexandre Nascimento, (xxvi) A educação como projeto político, Alexandre Nascimento, (xxvii) Neoliberalismo e educação brasileira, José Carlos (Zeca), (xxviii) Geração Brasil do ano 2000; uma nova estética, Mário Fumanga, (xxix) Negros e carentes: por que não a filosofia?, Mário Fumanga, (xxx) Apresentação do Fórum Nagô, Fórum Nagô, (xxxi) Criticar para melhorar, Cecília Rodrigues.

Na categoria “TEXTOS INDIVIDUAIS” merecem destaque o documento i, que demonstra a existência de um documento com a proposta do curso, o documento ii, que demonstra a existência de registros de discussões acerca da metodologia do curso, o documento vii, que aponta para a existência de princípios a serem seguidos no curso, analogamente a um Plano Político Pedagógico, e o documento xiii, que demonstra a existência de registros da disciplina de Cultura e Cidadania, que pelo que o texto indica, faz parte do currículo do curso (JUNIOR, 2014, p 120)

ASSEMBLEIAS: (i) Carta convite I Assembleia, (ii) Proposta de pauta para I Assembleia, (iii) Ata I Assembleia, (iv) Ata II Assembleia, (v) Ata III Assembleia, (vi) Ata V Assembleia, (vii) Proposta de pauta para XX Assembleia, (viii) Lista de assinaturas da II Assembleia, (ix) Lista de assinaturas da III Assembleia, (x) Lista de assinatura preparação I seminário, (xi) Carta convite VIII Assembleia, (xii) Cartaz convite VIII Assembleia, (xiii) Cartaz convite XII Assembleia, (xiv) Avaliação X Assembleia, (xv) Ata de preparação do I Seminário, (xvi) Ata do I Seminário, (xvii) Proposta de reflexão interna, 16/03/1996, (xviii) Certificado participação no II Seminário Núcleo Pavuna, (xix) Lembrança XX Assembleia, (xx) Lembrança Seminário Núcleo Santa Cruz, (xxi) Crachá VIII Assembleia, (xxii) Crachá XV Assembleia, (xxiii) Crachá I Seminário.

Na categoria “Assembléias” as atas e propostas de pauta demonstram que o curso possui organização coletiva para tomada de decisões (JUNIOR, 2014, p 120)

ESTRUTURAS INTERNAS: (i) Proposta de pauta Conselho Geral 04/05/1997, (ii) Calendário PVNC 1997, (iii) Calendário Conselho Geral 1998, (iv) Lista de assessores de Cultura e Cidadania, (v) Lista de assessores de Cultura e cidadania, atualizada, (vi) Proposta de módulos de Cultura e Cidadania, (vii) Balanço Núcleo Matriz 1994/1995, (viii) Prestação de contas Núcleo Matriz 1994, (ix) Convite para Seminário 18/06/1995, (x) Carta de Princípios, (xi) Carta da Equipe de Reflexão Racial, (xii) Relação de endereços dos Núcleos 1995, (xiii) Cadastro dos Núcleos 1995.

Na categoria “Estruturas Internas”, os documentos demonstram uma grande organização, excepcionalmente para a disciplina de cultura e cidadania, com lista de assessores e proposta de módulos, além de uma carta de princípios. Fica evidente que o curso Pré Vestibular para Negros e Carentes possui documentos e uma organização curricular especial para a disciplina de Cultura e Cidadania. O texto 6 apresenta uma vasta quantidade

de documentos acerca dos direcionamentos políticos e pedagógicos do curso ao qual se refere.

O texto 12, não apresenta o índice 3, mas aborda, no seguinte trecho, a existência de um documento de registro de um encontro dos professores (PERONDI, 2021, p. 292)

De acordo com o Relatório do Encontro dos Professores do cursinho, realizado em dezembro de 2010, “o trabalho conjunto é o caminho para os cursinhos populares (...) O trabalho e as reuniões conjuntas têm mais impacto e melhorias para a educação popular” (ZUMBI DOS PALMARES, 2010, p.1). afirmação dos professores é de que se faz necessário o fortalecimento do trabalho conjunto e da manutenção de reuniões para o melhor desenvolvimento da proposta do cursinho.

Pode-se concluir que são realizados registros das decisões das reuniões de maior importância do curso. É importante destacar a conclusão descrita no relatório desta reunião em específico, que ressalta a importância do trabalho conjunto dos professores. Não há, porém, indicativos da existência de documentos como o currículo e o PPP do curso. O que se pode perceber, no trecho a seguir, é a presença e a especial atenção para a disciplina de cultura e cidadania (PERONDI, 2021, p. 292)

No mesmo encontro foi retomado o objetivo geral do curso, onde se reafirmou a necessidade de valorizar junto aos alunos as noções fundamentais de cidadania, bem como a construção de sua identidade, tendo como ponto de partida o seu modo de vida, principalmente através da disciplina “Cultura e cidadania”. Na conclusão dos professores, as aulas do cursinho “pretendem fazer o aluno se reconhecer como sujeito biológico e social, com características culturais, que o inserem em um grupo social” (ZUMBI DOS PALMARES, 2010, p. 2)

É possível perceber que a proposta pedagógica do Zumbi dos Palmares, em especial no que diz respeito a disciplina de “Cultura e Cidadania”, se relaciona com as perspectivas críticas e pós-críticas (SILVA,2005), na medida em que a construção da identidade é valorizada e as aulas objetivam fazer com que o aluno se reconheça como indivíduo social e cultural.

Os demais textos não apresentaram indícios de documentos que constem suas propostas e definições dos cursos os quais se referem. O quadro 11, a seguir, sintetiza os documentos encontrados a partir das análises dos textos

Quadro 11: indicativos da existência de documentos encontrados nos textos

Artigo analisado	Documento encontrado na análise
6	Vasta quantidade de registros

12	Relatório de encontro de professores
13	Matriz curricular do curso
16	Indícios da existência de currículo e Plano Político Pedagógico

Fonte: elaborado pelo autor

Quatro cursos (cerca de 30%) demonstraram possuir algum tipo de documentação sobre suas suas definições e decisões coletivas. Estes documentos, embora atendam parcialmente o objetivo de oferecer registros sobre as propostas pedagógicas dos cursos, diferem da documentação que se buscava originalmente.

É possível perceber que o CPVP relatado no texto 6 possui uma cultura de registro de suas atividades e propostas, mas como comentado, isso se dá por documentos diferentes dos que são convencionalmente encontrados em escolas.

No texto 12 é relatado o primeiro encontro de professores ocorrido no Zumbi dos Palmares. O texto demonstra que houveram registros escritos do evento, mas parece se tratar de uma excepcionalidade, ou seja, não fica explicitado se existe uma cultura de registro no curso e, da mesma forma, não é possível afirmar que o CPVP em questão possua um currículo ou um PPP formalizado.

O curso descrito no texto 13 se dá na modalidade de extensão, e por isso, é plausível que demande a formulação de documentos, principalmente por questões burocráticas que normalmente são estabelecidas para ações nesta modalidade. Pela grade apresentada e os comentários sobre a formulação das frentes das disciplinas, pode-se concluir que existe uma movimentação de planejamento coletivo dessa grade. Novamente, o texto não ofereceu indícios da existência de documentos formais das definições da proposta pedagógica do curso.

O curso relatado no texto 16, que também se dá em formato de extensão, foi o único a apresentar indícios de uma organização formal da proposta pedagógica, informando os objetivos e a concepção curricular junto aos respectivos compromissos pedagógicos. No trecho a seguir (CATOIA, 2007, p. 137) é possível perceber que existe uma intensa movimentação que se relaciona com a formalização da proposta do curso.

Este projeto, dirigido a jovens e adultos que estejam concluindo ou já tenham concluído o ensino médio e que sejam originários das camadas empobrecidas da população de São Carlos e região, tem sofrido seguidas transformações ao longo do o tempo, entre as quais, neste relato, será dado destaque apenas à implementação de um novo currículo para o primeiro ano letivo do curso de dois anos (2005). Tais transformações relacionam-se, principalmente, com a avaliação do trabalho em desenvolvimento e com a busca permanente de concretização

do processo político-pedagógico em curso, em consonância com as diretrizes e os objetivos que o norteiam.

Ainda, é possível perceber, pelas disciplinas ofertadas, que o curso possui uma proposta curricular muito diferente de um curso organizado pelas disciplinas do vestibular, demonstrando movimentações internas para a construção e organização do currículo.

A maioria das publicações que possuem informações acerca das propostas pedagógicas dos CPVP's estão em revistas de menor conceito na área de ensino. Considerando novamente que nenhum artigo das revistas do qualis A1 apresentaram trabalhos, a hipótese 1 é retomada, pois, de maneira geral, existem poucas informações acerca das propostas pedagógicas e curriculares dos CPVP's publicadas na literatura especializada.

Questão 4: O artigo faz algum relato sobre a atuação de professores de Ciências da Natureza em CPVP's?

Houveram poucos relatos sobre a atuação de professores de Ciências da Natureza. Os relatos encontrados não se destinavam a oferecer detalhes acerca das aulas das disciplinas, mas sim sobre as motivações para participarem de um movimento de Educação Popular. Os registros dos índices podem ser verificados na tabela 8 reproduzida a seguir.

Tabela 8: registros dos indicadores do índice 4

Texto	Indicadores	número de registros
5	4.14	4
10	4.1	1
	4.3	4
12	4.9	2

Fonte: elaborado pelo autor

No texto 5 é relatada uma oficina aplicada com uma turma do Projeto Educacional Alternativa Cidadã. Pelo contexto em que a atividade é desenvolvida, pode-se perceber que no curso, os professores atuam em conjunto somente em ocasiões especiais. Segundo a autora, a atividade foi desenvolvida por ela e tem por objetivo analisar se uma abordagem interdisciplinar contribui para o desenvolvimento do pensamento crítico dos estudantes e possui um referencial freireano. A autora passa a ideia de que este tipo de atividade não acontece rotineiramente no curso, indicando, que os professores normalmente não ministram aulas interdisciplinares ou com metodologias diferenciadas, apontando para uma atuação

mais voltada para o ensino tradicional. Pode-se concluir que o artigo relata a atuação de professores de Ciências da Natureza em um curso popular.

No texto 10, a autora busca caracterizar o trabalho docente nesses espaços, com foco nas motivações dos professores, que em seu estudo são principalmente voluntários. Ela entrevista a professora de Biologia do curso, que em sua fala, afirma ministrar o mesmo tipo de aula que nos cursos privados onde trabalha, com um diferencial de serem mais descontraídas. Além disso, ela afirma possuir uma maior relação afetiva com as pessoas do curso, e mais empatia pelos estudantes (ZAGO, 2009, p. 264).

Eu já dei aula em vários colégios, eu tenho uma carga horária enorme (em cursinho privado), mas a empatia que a gente tem com os alunos do Cedep 10 é sempre maior, é incrível. Eu, pelo menos eu, levo como se fosse um curso normal, é o meu trabalho. Então é a mesma aula, com a mesma empolgação, com o mesmo conhecimento, com tudo que eu dou no curso que eu ganho dinheiro, eu dou lá no Cedep, até com uma vantagem porque lá você se sente mais em casa, então as aulas parecem que são até mais descontraídas. Você cria uma relação afetiva muito grande com as pessoas, isso eu acho muito bacana e me faz muito bem.

O texto 12 tem por objetivo compreender as motivações de jovens docentes nos CPVP's. Neste texto é apresentado um relato de um jovem professor de Física, que projeta no curso uma forma de atuar politicamente na sociedade. Conforme destaca Perondi (2021, p. 294):

“O jovem Nicolas relata que procurou o Zumbi para dar aulas por dois motivos: o interesse em dar aulas de física, que é a sua área de formação, e o desejo de atuar em um movimento social politizado.”

Ainda sobre a atuação dos professores, o texto resgata as conclusões de um encontro de professores do curso, ocorrido em 2010. Segundo a autora, o relatório do encontro destaca a importância do trabalho conjunto dos professores para a melhoria da educação popular e a importância do planejamento participativo e da opinião dos estudantes sobre as propostas oferecidas. Destacamos

Também é ressaltada a importância de que os planejamentos sejam participativos e que os alunos sejam convidados a opinarem sobre propostas e também nas avaliações anuais do cursinho. (PERONDI, 2021, p. 293)

Pode-se presumir que os professores das diferentes disciplinas atuam conjuntamente no curso, ou que pelo menos é reforçado nas diferentes esferas do CPVP a necessidade do trabalho conjunto, colaborativo e interdisciplinar. Se os professores atuam conjuntamente, é

de se esperar que os professores de Ciências da Natureza também o façam, independentemente de estarem organizados em áreas do conhecimento ou não.

Os textos 4, 6, 7, 8, 9, 11, 13, 14, 15, 16 e 17 não apresentaram registros dos indicadores, indicando que nada é relatado sobre a participação de professores de Ciências da Natureza nesses textos. Dentre estes, cabe destacar o texto 13, que apresenta junto a grade curricular, o número de colaboradores em cada disciplina, o que nos permite verificar que, no VestVates, as disciplinas de Ciências da Natureza possuem três frentes cada e que a disciplina de Biologia, em especial, possui quatro tutores e dois monitores, enquanto as disciplinas de Física e Química possuem três tutores e dois monitores cada. O que se pode perceber é que as disciplinas contam com uma considerável quantidade de colaboradores, demonstrando certa atenção especial. É provável que o curso, por se tratar de um projeto de extensão, conte com bolsas de extensão destinadas a alunos de graduação da universidade..

Merece destaque também o texto 16, que relata brevemente a atuação de uma professora da disciplina de saúde, sem dar detalhes acerca de sua formação⁶. Não é possível afirmar que o texto aborda a atuação de professores de Ciências da Natureza, mas traz uma experiência que pode ser pensada em outro contexto, com outra equipe docente.

Por fim, apenas os textos 5, 10 e 12 abordam a atuação e apresentam relatos de professores de Ciências da Natureza. Pode-se concluir que existem poucas informações na literatura de ensino acerca da atuação de professores de Ciências da Natureza em CPVP's. Os poucos registros encontrados neste trabalho revelam interesse dos professores em compor um movimento político, mas não foram identificadas informações acerca da mobilização de referenciais metodológicos do ensino de Ciências da Natureza. Nos relatos dos professores, nada é afirmado sobre o uso de metodologias mais adequadas para o espaço e o público dos cursos. Pode-se concluir que as questões metodológicas e relacionadas ao uso de um referencial teórico para o Ensino de Ciências nestes espaços não recebem a devida atenção dos participantes.

Questão 5: O artigo relata alguma experiência ou proposta pedagógica na área de Ciências da Natureza em CPVP?

⁶Em um nota de rodapé, consta a informação de que a professora da disciplina em questão é aluna de graduação do curso de Enfermagem da UFSCar

Houve uma correspondência maior para o índice 5, porém, somente duas propostas relacionadas ao conteúdo de Ciências da Natureza foram identificadas. Os registros dos indicadores pertencentes ao índice 5 constam na tabela 9.

Tabela 9: registros dos indicadores do índice 5

Texto	Indicadores	número de registros
4	5.1	1
	5.4	19
5	5.2	41
	5.4	4
6	5.4	1
8	5.4	6
9	5.4	4
10	5.4	17
11	5.4	2
12	5.4	17
13	5.4	7
14	5.4	5
15	5.3	1
16	5.4	10

Fonte: elaborado pelo autor

No texto 4, a atividade relatada se tratou de uma oficina interdisciplinar. Embora não informe propriamente, o artigo relata uma experiência pedagógica que pode ser associada às perspectivas críticas e pós-críticas (SILVA, 2005), uma vez que aborda conceitos como "gênero", "classe" e "raça" e que a unidade didática produzida pelas alunas foi aplicada na disciplina de Redação, e cujo o registro produzido pelas alunas do CPVP fora uma fanzine, abordando os conceitos acima citados (EGGERT, 2020). Nenhum conceito das disciplinas de Biologia, Física ou Química é abordado em nenhuma parte do texto.

No texto 5, é relatado que uma atividade que seria inicialmente de Ciências da Natureza, teve sua proposta modificada para uma oficina interdisciplinar. A autora do texto foi a ministrante da oficina, com a participação de pelo menos outros dois professores do curso (GARCIA, 2020, p. 326)

Com as questões colocadas até aqui, a ideia que tivemos foi: E se utilizarmos uma leitura para incentivar e despertar a curiosidade científica? Outras questões que nos colocamos foram: Mas e se a abordagem dessa oficina fosse interdisciplinar? E se ao escolher uma obra, o ponto forte dela não fosse apenas às ciências, mas também e, simultaneamente, questões históricas, literárias e filosóficas? Será que uma abordagem desse tipo nos faria criar um senso crítico nos nossos e nossas estudantes?

É possível perceber que os objetivos pedagógicos explorados pela autora envolvem o desenvolvimento da curiosidade científica e do senso crítico dos estudantes, mas há também uma preocupação com a aprendizagem de conceitos. Um questionário foi aplicado aos estudantes após a oficina, visando identificar aprendizagens. Em uma das perguntas, a autora busca identificar a eficácia do uso da literatura como facilitadora da aprendizagem de ciências (GARCIA, 2020, p. 341)

Questão 4: Você acredita que utilizar a literatura relacionada com conteúdos científicos fez você aprender mais ou gostar mais das áreas científicas? Neste ponto gostaríamos de mapear se a utilização da literatura, como ferramenta interdisciplinar, incentivou nossos e nossas estudantes a se interessarem por áreas e disciplinas científicas, fator que é buscado constantemente em pesquisas na área de educação em ciências.

Apesar de encontrarmos o indicadores 5.4 no texto 6, ele não relata nenhum tipo de experiência ou prática de ciências da natureza.

No texto 8 o termo “experiência” (indicador 5.4) aparece seis vezes, porém, para se referir a experiências de orientação profissional. Nenhuma experiência na área de Ciências da Natureza é relatada no texto.

No texto 9 é relatada uma experiência de orientação profissional na qual os alunos produziram cartazes que foram analisados por pesquisadores da área de Psicologia. O artigo não traz contribuições acerca da atuação de professores da área de Ciências da Natureza.

No texto 10, em nenhuma das vezes em que o termo “experiência” (indicador 5.4) aparece no texto, ele está em um contexto de experiência pedagógica realizada no curso e é sempre utilizado para se referir às experiências de vida e profissionais dos participantes do Curso. Assim, nenhuma experiência pedagógica na área de Ciências da Natureza é citada ao longo do artigo.

No texto 11, o termo experiência (indicador 5.4) aparece primeiramente em uma citação em que Santos (2006) comenta que a proposta pedagógica dos CPVP's vai ao encontro das experiências individuais dos docentes, e não ao encontro de um currículo

homogêneo. Contudo, não é relatada experiência pedagógica na área de Ciências da Natureza.

No texto 12 , o mesmo termo (indicador 5.4) é utilizado de diferentes maneiras ao longo do texto. Neste caso, o termo não se refere à uma experiência pedagógica, mas às vivências de estudantes e professores que participam do curso. Em uma das vezes o termo é utilizado para se referir às experiências vivenciadas pelo professor de Física no curso.

No texto 13 , a experiência relatada consiste na aplicação de um processo de seleção com avaliação cognitiva e não cognitiva que objetiva identificar o comprometimento dos candidatos à vaga. Acerca do referencial teórico da metodologia de seleção dos estudantes, os autores afirmam: “A base para a elaboração dos cenários temáticos foram as Multiple Mini-Interviews(MMI) (SAYS FE, et al., 2013; EVA KW, et al., 2019).” (VIEIRA et al, 2021)

No texto 14, não há indícios de que a atividade realizada no curso em questão envolveu a participação de professores de Ciências da Natureza. Já no texto 15 o termo “palestras” (indicador 5.3) aparece 1 vez no plural para se referir às palestras sobre o tema cidadania (TEIXEIRA, 2013, p. 39)

Todos os professores são voluntários nas suas funções acadêmicas, e isso é um diferencial, pois os professores promovem uma educação baseada em cidadania, de forma que a relação dos conteúdos com o cotidiano dos alunos é um método que coloca o aluno como protagonista do conhecimento.

Pode-se perceber que, segundo a perspectiva do curso em questão, a disciplina de Cidadania preconiza o protagonismo dos estudantes através da relação dos conteúdos com o cotidiano. Não há indícios de ações específicas de professores de Ciências da Natureza. A noção de cidadania apresentada se associa à relação dos conteúdos com o cotidiano e é indicado que os professores oferecem esse tipo de formação por serem voluntários. Não são fornecidos detalhes acerca do desenvolvimento das aulas e como são feitas as devidas relações com o conteúdo de Cidadania.

Já no título do texto 16 é indicado que ele aborda uma experiência pedagógica no CPVP. A experiência consiste na oferta da disciplina de Saúde e Sociedade no Curso Pré-Vestibular Popular da Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR). O artigo não aborda ou relaciona os componentes curriculares de Ciências da Natureza com a disciplina, mas com base nas vertentes temáticas da disciplina apresentada, pode-se concluir que ela aborda conceitos tradicionalmente ensinados no componente de Biologia. No texto a seguir, é relatado que a disciplina possui uma perspectiva crítica do conceito de saúde, contextualizada

com a saúde no Brasil (CATOIA, 2007, p. 139). A perspectiva apresentada pode ser associada à perspectiva crítica apresentada por Silva (2005).

Assim, a disciplina Saúde procura abordar a saúde no Brasil de uma forma crítica, tratando alguns problemas de saúde pública em seus aspectos biológicos, sociais, socioambientais, políticos e econômicos.

Dessa forma, como comentado, foram identificadas duas propostas relacionadas com o conteúdo de Ciências da Natureza. No quadro 12 encontram-se as propostas encontradas.

Quadro 12: Experiências pedagógicas da área de ciências da natureza.

Texto	Experiência pedagógica em ciências da natureza
5	Oficina interdisciplinar entre ciências, literatura e filosofia
16	Disciplina de Saúde e sociedade

Fonte: elaborado pelo autor

Os textos 1, 3, 8 e 17 não apresentaram registros dos indicadores. Apenas os textos 5 e 16, relatam experiências pedagógicas que se relacionam com a área de Ciências da Natureza.

Como Garcia (2020) afirma, no Curso onde a atividade do texto 5 foi realizada (PEAC), esse tipo de atividade não é algo comum e a maior parte das aulas possuem enfoque nos conteúdos do vestibular, ou seja, são tradicionais. A oficina (indicador 5.2) consistiu de um debate com os estudantes após a leitura de trechos da obra “O Nome da Rosa” de Umberto Eco. No trecho mostrado anteriormente, GARCIA (2020) demonstra que, aparentemente, a obra não foi utilizada para a abordagem de conceitos científicos, mas como um elemento motivador para o aprendizado de Ciências. Em um trecho seguinte, a autora reafirma o fato da oficina não abordar o conteúdo (do vestibular) e justifica sua escolha pela aplicação da oficina, demonstrando que, apesar das aulas serem, em maioria, tradicionais, o ambiente é propício para o desenvolvimento de atividades diferenciadas (GARCIA, 2020, p. 327).

A escolha do ambiente educacional onde tal oficina poderia acontecer passou por uma série de questões que incluíram: Proximidade da autora com o espaço, contatos com outros educadores e educadoras que aceitassem a ideia de um trabalho em conjunto, horários disponíveis para a realização da oficina e liberdade para discussão de assuntos que não necessariamente teriam um “conteúdo” específico.

A experiência (indicador 5.4) relatada no texto 16 faz parte do primeiro ano letivo do curso de dois anos da UFSCAR⁷ e não faz parte do currículo de Ciências da Natureza do curso, mas, por abordar o tema “saúde no Brasil”, poderia se situar mais próxima dessa área do conhecimento, principalmente da disciplina de Biologia. Compreendemos que, mesmo que a abordagem busque se afastar de uma proposta de disciplina tradicional, focada somente nos conceitos da Biologia, os professores dos Cursos Populares, sejam os de Ciências da Natureza ou demais áreas, possuem competência necessária para abordar esse tema em aula de maneira crítica e contextualizada. Além disso, em uma proposta de trabalho interdisciplinar, poderia-se contar com a participação de professores da área de Ciências Humanas, como a Sociologia, por exemplo. No entanto, a perspectiva da disciplina se afasta do biologismo, e busca oferecer uma formação em saúde baseada nas questões econômicas e sociais do Brasil (CATOIA, 2007, p. 142).

Social and political formation is the main query which implies the promoting health process as an approach not only limited to biological elements related to illness causes, prevention and treatment. Quite the contrary, health policy in Brazil has been discussed placing emphasis on social, economic and political aspects, so does on citizenry rights.

Além disso, também são citadas três vertentes temáticas para serem abordadas na disciplina: direitos sexuais e reprodutivos no Brasil, infecções sexualmente transmissíveis (IST) e AIDS, e doenças parasitárias. Estes temas possuem maior relação com as disciplinas de Ciências Biológicas.

Questão 6: O artigo propõe algum tipo de currículo ou prática pedagógica que vá ao encontro dos objetivos de preparação para o vestibular e formação política dos estudantes?

Para os indicadores do índice 6, houveram poucos retornos. Contudo, quatro textos apresentaram correspondência e mais um, o qual não apresentou retorno dos indicadores, relataram propostas que se relacionam com a perspectiva de Zago (2008). A tabela 10 apresenta os registros dos indicadores pertencentes ao índice 6.

Tabela 10: registros dos indicadores do índice 6

Texto	Índice	número de registros
6	6.1	7
12	6.2	2

⁷ aparentemente, existe também a oferta de um outro curso de um ano de duração

16	6.1	5
17	6.1	2

Fonte: elaborado pelo autor

No texto 6, com base nos títulos dos documentos, assim como em seus relatos, pode-se concluir que o curso oferece a disciplina de Cultura e Cidadania, com carga horária igual às demais disciplinas. O texto não oferece mais detalhes acerca da proposta da disciplina, mas com a leitura das notas de rodapé, pode-se concluir que o curso à mantém como um espaço de diálogo com os estudantes e que existe um documento chamado carta de princípios, no qual estão definidos temas de debate para as aulas, são estes: “massacre da Candelária”; “plano econômico”; “racismo”; “ideologia do embranquecimento”; “campanha contra a fome e a miséria”; “violência policial”; “direitos constitucionais”. Segundo o texto, posteriormente foram adicionados os temas “análise da conjuntura”, “políticas públicas “e “questões da mulher”. Os temas se alinham com a perspectiva de Zago sobre os momentos de formação política nos CPVP’s e contextualizam as aulas com assuntos da realidade brasileira. Percebe-se nos temas que a perspectiva utilizada nesta disciplina do PVNC possui forte relação com as denominadas perspectivas críticas e pós-críticas de currículo (SILVA, 2005).

No texto 12, é possível identificar indícios de que o curso oferece a disciplina de “Cultura e Cidadania” e que ela é o ponto de partida para o desenvolvimento do que o autor denomina “noções fundamentais de cidadania”. É afirmado também que o objetivo principal do curso é a formação em cidadania (PERONDI, 2021, p. 292)

No mesmo encontro foi retomado o objetivo geral do curso, onde se reafirmou a necessidade de valorizar junto aos alunos as noções fundamentais de cidadania, bem como a construção de sua identidade, tendo como ponto de partida o seu modo de vida, principalmente através da disciplina “Cultura e cidadania.

Pode-se concluir que o curso possui movimentações no sentido de oferecer formação cidadã aos estudantes. Ao que indica, os momentos de formação para a cidadania ficam condensados na respectiva disciplina. Não são fornecidos detalhes acerca do tipo de discussão que acontece na disciplina de “Cultura e Cidadania” oferecida pelo curso, de maneira que não é possível afirmar o tipo de tema que é abordado.

No texto 16, ainda no resumo, consta que “A preocupação central nesta etapa do curso é a formação social e política dos alunos, e a disciplina Saúde insere-se com essa perspectiva”. Também consta que um dos quatro objetivos do curso é “propiciar mais um espaço de formação político-pedagógica aos alunos da UFSCar.”. A formação política é

apresentada também como um eixo temático da estrutura curricular do curso e como uma disciplina, assim como a disciplina de Saúde, apresentada no artigo (CATOIA, 2007, p. 138).

“A estrutura curricular, embora mantenha uma característica disciplinar, está organizada por eixos temáticos relacionados a ênfases particulares – formação política, africanidades, discriminação e exclusão social, uso de linguagens e códigos– , sendo que as disciplinas abordam conteúdos específicos que se incluem em diferentes eixos, mesmo que tenham uma ênfase maior para um ou dois deles.”.

Pode-se identificar também as disciplinas ofertadas pelo curso (CATOIA, 2007, p. 138):

Os conteúdos que estão distribuídos em diferentes disciplinas, como: saúde e sociedade, ambiente, trabalho, formação política, direito, interpretação e produção de textos, são considerados fundamentais para o eixo de formação política e, ao mesmo tempo, para o eixo de exclusão social e de africanidades.

É afirmado também que “há um compromisso pedagógico e político de que a abordagem dos conteúdos de ensino específicos apresentem ênfase temática orientada para a formação social e política dos alunos.” (CATOIA, 2007, p. 138). Fica evidente que existe um grande empenho do curso em oferecer formação política aos estudantes e que ela está formalmente inserida no contexto pedagógico do curso. Os objetivos “a” e “b” aparentam atender a formação política e a preparação para o vestibular simultaneamente, enquanto que o objetivo “c” aparenta dicotomizar as abordagens utilizadas e focar somente na preparação do vestibular. Com base nisso, pode-se concluir que o currículo e as práticas pedagógicas do curso vão ao encontro tanto do objetivo de formação política dos estudantes quanto a preparação do vestibular, mas dividem os momentos em dois anos letivos com abordagens, aparentemente, diferentes.

No título do texto 17 já é possível encontrar o termo “formação política” (índice 6.1) e posteriormente é afirmado que o principal objetivo do curso é “...a formação humana, política e ampliada dos estudantes, professores e coordenadores...” (TAVARES, 2020, p. 194). Neste trecho, não aparecem os termos exatamente como definido nos indicadores, mas é possível identificar a intencionalidade do curso no que diz respeito à formação político ideológica dos estudantes e professores. Posteriormente, também é afirmado o seguinte (TAVARES, 2020, p. 194)

Esse objetivo eminentemente político implica em discutir com docentes e discentes as desigualdades sociais, raciais e de gênero que permeiam a sociedade brasileira, e que se revelam no interior das escolas e da universidade pública.

Neste objetivo, fica evidente a proximidade da proposta do Curso com as teorias críticas e pós-críticas, e que essa relação se evidencia através de discussões que envolvem toda a comunidade do Curso. Dessa maneira se pode concluir que o curso oferece momentos de diálogo como uma prática pedagógica voltada para o objetivo de formação política. Ao contar a história do curso, o artigo relata as sucessivas mudanças de nome, na busca de encontrar uma identidade que destacasse o caráter classista do curso, ou seja, seu alinhamento com a teoria marxista, indicando, assim, um possível alinhamento com a perspectiva curricular crítica (SILVA, 2005). A figura do militante Pedro Pomar foi então escolhida para representar o curso. É possível concluir que o CPVP possui orientação política definida e que existem práticas de formação política voltadas para os estudantes e para os professores.

O texto 4 não apresentou nenhum dos indicadores referentes ao índice 6, mas relata uma pesquisa que envolveu a aplicação de uma oficina sobre feminismo. O artigo discute a aplicação de uma unidade didática em um CPVP que abordou os conceitos de "gênero", "classe" e "raça" e que buscou "extrapolar o que geralmente é feito na forma expositiva". Segundo Eggert (2019), "as três autoras lidas, suas ideias e um pouco das suas histórias, poderiam contribuir para ampliar o conhecimento sobre temas e histórias, que podem embasar, mais e melhor, as redações dos concursos para os quais eles estavam se preparando."

O texto 5, embora também não tenha apresentado nenhum dos indicadores referentes ao índice 6, pode ser destacado, pois é notório um empenho em promover o desenvolvimento de uma certa criticidade. No resumo, a autora afirma que o objetivo principal da pesquisa foi analisar a contribuição de uma intervenção pedagógica interdisciplinar na construção do pensamento crítico dos estudantes. É possível identificar no texto, que a oficina abordou conceitos da História e Filosofia da Ciência, os quais normalmente não estão presentes nas ementas de vestibular, mas que já estão identificados na literatura como questões importantes de serem abordadas em aulas de ciências, tanto para uma melhor compreensão dos conceitos, quanto para o desenvolvimento de uma postura crítica (MATTHEWS, 1995).

No texto 11, que também não apresentou registros dos indicadores, é afirmado que, semelhantemente à escola, os CPVP's são espaços de socialização e de formação para a cidadania. É trazido o conceito de socialização secundária, que segundo as autoras, é uma preparação pro mundo do trabalho e para a atuação em sociedade, ainda que nada seja descrito sobre formação política ou o desenvolvimento de uma opinião crítica frente aos problemas sociais. No seguinte trecho o autor oferece detalhes acerca dessa perspectiva (PIUNTI, 2010, p. 392).

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

É possível perceber uma discreta relação com as proposições de Zago (2008) sobre a perspectiva do eixo Cultura e Cidadania, mas não é afirmado que a proposta consista em um momento de formação política.

O texto 15 não apresentou registros do índice 6, mas o indicador 5.3 é identificado no texto para se referir à proposta de educação para a cidadania no trecho (TEIXEIRA, 2013).

“Hoje a EducAfro tem como meta para seus alunos a cidadania como forma de promover a mudança social de classes. Para isso, todos os alunos contam semanalmente com aulas de cidadania, palestras e provas teóricas e práticas sobre o assunto.”

Neste trabalho, é notório que o curso possui um objetivo de preparação para a cidadania e que oferece uma disciplina intitulada “Cidadania”. A compreensão de cidadania apresentada neste trecho é a de mudança social. Pode-se concluir também que, se a disciplina oferecida segue o que está posto no trecho, esta possui um referencial alinhado à uma visão classista da sociedade e às teorias críticas de currículo (SILVA, 2005). É possível identificar ao longo do texto que o curso possui como principal objetivo a formação crítica de universitários de classes sociais desfavorecidas para que suas trajetórias de vida sirvam de exemplo para gerações futuras de estudantes.

Pode-se concluir que os cursos dos textos, 6, 12, 15, 16 e 17 oferecem formação política que se alinha com o que é proposto por Zago (2008). No quadro 13 a seguir, pode-se dimensionar o tipo de proposta que cada artigo relata.

Quadro 13: Propostas de formação política e de cidadania oferecidas pelos CPVP's

Texto	Proposta de Formação oferecida	Síntese da proposta/ metodologia
6	Disciplina de “cultura e cidadania”	Debates sobre os temas “massacre da Candelária”; “plano econômico”; “racismo”; “ideologia do embranquecimento”; “campanha contra a fome e a miséria”; “violência policial”; “direitos constitucionais”
12	Objetivo geral do curso e disciplina de “cultura e cidadania”	Não está descrito no texto

15	Objetivo geral do curso e disciplina de “Cidadania”	aulas de cidadania, palestras e provas teóricas e práticas
16	Eixo curricular “formação política” e disciplinas de “saúde e sociedade”, “ambiente”, “trabalho”, “formação política”, “direito” e “interpretação e produção de textos”	Na disciplina de saúde: Abordagem do conteúdo através das vertentes temáticas: infecções sexualmente transmissíveis (IST) e AIDS, e doenças parasitárias
17	Objetivo geral do curso	Não está descrito no texto

Fonte: elaborado pelo autor

A disciplina de “Cultura e Cidadania”, oferecida pelo CPVP do texto 6, traz temas que poderiam contar com a contribuição de professores de Ciências da Natureza. O tema “ideologia do embranquecimento”, por exemplo, poderia contar com discussões sobre genética, enquanto que o tema “campanha contra a fome e a miséria” pode envolver debates acerca da produção dos alimentos, de sua relação com a energia, pela perspectiva da Física, assim como das funções que as substâncias desempenham no organismo, pela perspectiva da Química. Ainda, o tema “plano econômico” pode ser abordado também pela perspectiva da Matemática. O texto não traz informações acerca da participação de professores de Ciências da Natureza ou Matemática na disciplina de “Cultura e Cidadania”.

A disciplina de Saúde e Sociedade, assim como o restante da proposta do CPVP da UFSCAR, difere radicalmente da abordagem curricular tradicional, baseada nas disciplinas do vestibular. Ao que indica no texto, no entanto, a proposta divide os momentos de formação cidadã e de formação para o vestibular e por esse motivo o curso se dá em dois anos. O texto indica que o curso é voltado para o vestibular da UFSCAR, sem indicar se a prova aborda questões relacionadas à saúde no Brasil, como acontece no ENEM, onde é comum que as provas tenham questões que abordem esse tema.

Por fim, as oficinas descritas nos texto 4 (EGGERT, 2019) e 5 (GARCIA, 2020) relatam um momentos ocasionais, e não configuram propostas de formação política dos respectivos cursos. E por isso não foram analisadas ou mesmo relatadas na presente dissertação de mestrado.

3.3 CONSIDERAÇÕES

Na presente RSL, foi possível obter informações importantes acerca dos Cursos Populares. As hipóteses colocadas não se cumpriram em sua totalidade, mas é importante

salientar que se calcavam unicamente nos registros literais dos indicadores nos textos e que a análise só se concretizou após a identificação do contexto em que os termos foram utilizados nos textos.

Os textos 5 e 16 realmente ofereceram respostas para as questões 5 e juntamente com o texto 4, ofereceram informações importantes para as discussões das questões 2 e 6. Os textos do eixo temático 2, em contrapartida, não ofereceram informações acerca da atuação de professores, como se esperava. Dos artigos do eixo temático 3, somente o texto 17 (TAVARES, 2020) ofereceu informações relevantes para as discussões da questão 2. Os artigos do mesmo eixo, de maneira geral, ofereceram informações importantes para as discussões da questão 6.

Os CPVP's de maneira geral, não possuem um grande número de publicações na literatura de ensino especializada. Isso implica em que muitas informações acerca dos Cursos Populares permanecem inacessíveis para as pesquisas em nível acadêmico. Dessa forma, existem poucos registros na forma de artigos científicos que relatam as propostas pedagógicas desenvolvidas nestes espaços. Neste sentido, a hipótese 1 se confirma. É importante que os pesquisadores da área e os próprios cursos se mobilizem para terem suas propostas devidamente publicadas em revistas de ensino de alto conceito.

Acerca dos teóricos associados aos cursos, o resultado encontrado demonstra que não são todos os artigos analisados que prontamente se identificam com Paulo Freire, como referencial teórico, mas há de se considerar que a maioria dos textos não se propõe a descrever o referencial dos cursos aos quais se referem. Importante salientar também, que as situações apresentadas nos textos como relatos de trajetória dos cursos, descritos nos artigos de Junior (2014), Teixeira (2013) e Tavares (2020), a criação de um curso, descrita no texto 13 (VIEIRA, 2021) e a criação de uma disciplina, descrita em (CATOIA, 2007), carecem de uma definição e divulgação mais assertiva dos referenciais teóricos de educação utilizados para o desenvolvimento de suas respectivas propostas. Cabe lembrar que o objetivo da pergunta não foi analisar se os cursos cumprem seus referenciais, mas apenas identificar os referenciais escolhidos nominalmente pelos cursos e isso não foi possível, devido a escassez na quantidade de informações. Dessa forma, não foi possível verificar a hipótese 2 como se esperava. É certo que dois cursos assumem Paulo Freire como ser teórico de referência. Para os outros doze cursos (cerca de 85% do total) não foi possível identificar um referencial teórico que oriente suas ações e perspectivas sobre o currículo.

De forma semelhante, as informações encontradas acerca da documentação dos cursos foi pouco conclusiva, afinal os textos normalmente não abordam a questão da produção dos

documentos nos cursos populares. Relacionado às Ciências da Natureza, percebe-se que existem poucas publicações que descrevem metodologias utilizadas e propostas aplicadas nestes espaços. A disciplina de saúde, descrita em (CATOIA, 2007) é, certamente, uma ação inovadora e que merece destaque, mas infelizmente não é possível identificar como os professores de Ciências da Natureza se inserem, qual o referencial metodológico das aulas, nem como ele se relaciona com o referencial teórico da disciplina.

Sobre a atuação de professores de Ciências da Natureza, poucas informações foram encontradas. Os relatos, presentes em (ZAGO, 2009) e (PERONDI, 2021) apontam para questões relacionadas à motivação dos participantes, e não sobre suas participações nos processos internos ou nas disciplinas. A participação de professores de Ciências da Natureza nos processos internos dos cursos e a mobilização de referenciais teóricos e metodológicos para as disciplinas de Ciências da Natureza é um assunto que também não está devidamente relatado na literatura especializada da área do ensino.

Foi possível identificar duas propostas, uma oficina (GARCIA, 2020) que desenvolveu através de um referencial freireano e uma proposta de implementação de disciplina de “Saúde e Sociedade”, que aborda também questões relacionadas à formação política dos estudantes. A hipótese de que os professores não utilizam referenciais teóricos compatíveis com os pressupostos da Educação Popular não pode ser verificada.

Sobre a formação política oferecida nos cursos, foi possível identificá-las em cinco CPVP's, sendo três delas (60% do total de proposta) compostas pela inserção da disciplina de “Cultura e Cidadania”, e uma pela a inserção de uma disciplina de “Saúde e Sociedade”, que oferece um grande potencial para uma abordagem através das disciplinas de Ciências da Natureza. Embora o CPVP Pedro Pomar tenha a formação política como seu principal objetivo, não foram encontradas informações detalhadas acerca de como a proposta se desenvolve no curso.

Dentre os cursos que aparecem nos artigos, é interessante destacar que oito deles se localizam na região Sul e seis na região Sudeste do país. Ainda, um resultado particular disso é que não foram citados cursos das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste, o que pode indicar um déficit desses espaços nos respectivos estados.

4 METODOLOGIA

Neste capítulo, será detalhada a metodologia utilizada no desenvolvimento da presente pesquisa, na qual buscou evidenciar aspectos dos currículos e Projetos Político Pedagógicos dos Cursos Populares. Dessa forma, recorreremos às metodologias de pesquisa qualitativas tradicionalmente utilizadas na educação e no ensino, em especial. Foram desenvolvidas entrevistas semi estruturadas com os coordenadores de nove cursos pré-vestibular populares da região de Porto Alegre. Partindo do pressuposto que nem sempre os cursos possuem documentos formais de Currículos e Projeto Político Pedagógico, a escolha se afastou de uma metodologia voltada apenas para a análise documental e buscou identificar nas falas dos coordenadores, os acordos que definem as propostas dos cursos e os consequentes tipos de práticas desenvolvidas, de maneira que a presente pesquisa pode ser compreendida como uma pesquisa de caráter exploratório (GIL, 2002).

4.1 A PESQUISA QUALITATIVA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO E DO ENSINO

Ao longo do século passado, houve um grande avanço no que diz respeito à compreensão do desenvolvimento da Ciência e dos métodos empregados para a condução da pesquisa científica. Como Silva aponta (2005), o pós-modernismo, enquanto movimento intelectual, embora que recuse a posição de cânone do pensamento científico deste século e do anterior, constituiu-se também como uma reforma estética das ciências, ou seja, como uma reformulação dos métodos utilizados para a condução e validação das pesquisas científicas, até então, muito fiéis à epistemologia positivista. Atualmente existem muitas posições acerca da utilização desses métodos (ZANETTE, 2017), mas já é de comum acordo – aos que dão a devida atenção a estas questões – a existência de paradigmas de pesquisa que orientam pesquisadores de diferentes áreas a advogar pela utilização de certos métodos em detrimento de outros, dependendo de suas visões de mundo, estejam eles conscientes dessa questão ou não (MERTENS, 2009, p 8).

Neste contexto, a pesquisa qualitativa é reconhecida por sua capacidade de oferecer maneiras para se compreender questões relacionadas à educação e a problemas de cunho social (ANA, 2018; SILVA, 2021), uma vez que este paradigma está especialmente voltado para a valorização das relações humanas que constituem o objeto de estudo. Neste, predominam os métodos como as observações, os questionários, as entrevistas, os estudos de caso e os estudos etnográficos (LUDKE, 1986, p. 25; CRESWELL, 2009, p. 12).

4.1.1 Entrevistas semi-estruturadas

Segundo Ludke & André (1986), a entrevista é um dos principais métodos de coleta de dados utilizado na pesquisa em educação. Mais do que um conjunto de respostas a serem sistematizadas, a entrevista – especialmente a semi-estruturada – consiste em um momento de interação entre o entrevistador e o entrevistado. Para Zanette (2017, p. 162)

O uso do método entrevista torna-se a estratégia mais adequada para “construir” os dados descritivos na linguagem do próprio sujeito no ato da mesma. Em investigação científica, todo o contexto do processo é fundamental quando se deseja mapear práticas, crenças, valores e sistemas classificatórios de universos sociais específicos, mais ou menos bem delimitados, em que os conflitos e contradições não estejam claramente explicitados.

As perguntas são desenvolvidas ao longo de um diálogo que busca as respostas sem induzir os participantes a responderem de uma determinada forma ou a dizerem algo que se queira registrar. A proposta de um entrevista vai em oposição a isso, recorrendo a valorização de aspectos pessoais do entrevistado, a fim de atingir uma maior qualificação das respostas, que não poderia ser trivialmente obtida através de um questionário ou outro método que oferecesse perguntas fechadas e conseqüentemente respostas com essa formatação. Cabe destacar que uma entrevista comum pode também se assemelhar a isso; a diferença de uma entrevista desse tipo para um entrevista semi estruturada, consiste na possibilidade de adaptar o roteiro de maneira repentina, na condução fora de ordem dos tópicos, seguindo, muitas vezes, o ritmo estabelecido pelos comentários do entrevistado ao invés do que foi previamente estabelecido. É importante ressaltar também que em qualquer tipo de entrevista, é necessário haver afinidade entre os entrevistados e o assunto que se pretende abordar, caso contrário, o entrevistador correrá o risco de obter como respostas, comentários muito pouco assertivos ou até uma confirmação forçada de suas expectativas (LUDKE & ANDRÉ, 1986).

4.1.2 Desenvolvimento do roteiro prévio da entrevista

Ainda que uma entrevista semi-estruturada tenha maior flexibilidade, é fundamental que mantenha-se o foco nos objetivos das questões. Para isso, é importante o desenvolvimento de um roteiro que esteja especialmente orientado pelos objetivos da pesquisa. Para a condução da entrevista, foram desenvolvidas dez questões prévias, que

buscaram, com as respostas dos participantes, atender os quatro objetivos⁸ da pesquisa. O quadro 14 a seguir apresenta as perguntas junto ao objetivo ao qual ela se propõe atender.

Quadro 14: questões de pesquisa junto aos respectivos objetivos

Questões	Objetivos
I. Como se dá a origem do Curso Pré Vestibular Popular (CPVP)? II. Quais são os objetivos do CPVP enquanto movimento de educação popular?	I. Identificar com quais vertentes teóricas os CPVP's de Porto Alegre se identificam.
III. Como é composta a grade curricular do CPVP? IV. Essas definições da perspectiva do curso e do currículo estão registradas em algum documento? Este documento está disponível para consulta?	II. Analisar quais dos elementos das teorias tradicionais, críticas e pós-críticas, estão presentes nos currículos, Projetos Políticos Pedagógicos e demais documentos de registro utilizados nestes cursos, em especial, no currículo de Ciências da Natureza.
V. Quais foram os agentes responsáveis pela construção do documento? Como ele foi construído? VI. Os conteúdos estão organizados por áreas do conhecimento ou por disciplinas? VII. Como ocorre o planejamento das aulas de Ciências da Natureza? Há algum espaço coletivo de discussão? VIII. Que tipo de atividade são desenvolvidas nas aulas de Ciências da Natureza? Elas seguem algum roteiro ou modelo de plano de aula específico? Há algum documento das aulas disponível para consulta?	IV. Identificar como acontece a participação dos professores de Ciências da Natureza na construção do currículo e como essas disciplinas contribuem para a formação política dos estudantes.
IX. O CPVP possui uma coordenação pedagógica? X. Como você descreveria a atuação da coordenação pedagógica do curso com os professores? Há alguma orientação específica para o planejamento das aulas de Ciências da Natureza? Se sim, qual?	III. Analisar quais dos elementos das teorias tradicionais, críticas e pós-críticas, os coordenadores/supervisores e demais representantes destes CPVP's compreendem que incorporam o currículo do curso, em especial, o currículo de Ciências da Natureza.

Fonte: elaborado pelo autor

Analisando os Cursos relatados na RSL, pode-se perceber diferenças no contexto de surgimento e o tipo de prática adotada em cada Curso. O PVNC e o Zumbi dos Palmares, relatados nos textos 6 e 12 respectivamente, possuem, desde a sua origem, uma relação com a luta contra o racismo. O Curso relatado no texto 16, situado na UFSCAR é um projeto de

⁸ Os objetivos 3 e 4 foram invertidos para coincidir com a ordem das perguntas no roteiro prévio da entrevista.

extensão, e por conta disso, possui uma organização disciplinar diferenciada. Já o VestVates, relatado no texto 13, surge em uma universidade privada. Esses são alguns exemplos que nos orientam a considerar a diversidade desses movimentos e o contexto em que surgem. Desenvolvemos as questões I e II na expectativa de que as informações acerca da origem desses movimentos possam oferecer detalhes acerca dos referenciais utilizados.

A grade curricular apresentada pelo VestVates, composta pelas disciplinas canônicas do vestibular nos fez refletir que esse poderia ser um forte indicativo acerca da proposta curricular dos Cursos Populares. Além disso, a vasta quantidade de documentações do PVNC apresentadas no texto 6 nos levaram a refletir que este pode sim ser um aspecto marcante das práticas dos Cursos. Desenvolvemos as questões III e IV na procura de informações acerca da proposta dos Cursos que se refletissem diretamente na grade curricular e demais documentos utilizados pelos Cursos para o registro das disciplinas oferecidas nos cursos.

As questões V, VI, VII e VIII são voltadas especificamente para a participação dos professores de Ciências da Natureza. Embora uma experiência tenha sido relatada no PEAC, no texto, as questões não possuem essa influência direta da RSL e buscam fazer um recorte no trabalho, focando esforços em estabelecer relações entre os CPVP e o Ensino de Ciências.

Semelhantemente, as questões IX e X não possuem relação tão direta com a RSL e se baseiam nas reflexões identificadas no livro, *Cursos pré-vestibulares comunitários - Espaços de mediações pedagógicas* (CARVALHO, 2006) especialmente, na fala de Candau sobre o modelo pedagógico dos CPVP's, a participação dos professores (2006, p 82).

4.1.3 Escolha dos cursos

A cidade de Porto Alegre, conta com a existência de muitos Cursos Pré-Vestibulares Populares. Em um trabalho de conclusão recente, foram identificados dezenove cursos populares (FRANZEN, 2019), dentre estes, neste trabalho, foram procurados os cursos que atuassem junto a projetos de extensão universitária ou que possuíssem algum vínculo com as Instituições de Ensino Superior de Porto Alegre. O motivo da escolha se dá pela questão institucional envolvida, especialmente nas relações com a universidade, que oferecem a esses movimentos sociais elementos que possibilitam comprovar sua existência e atuação na sociedade, como a existência de editais de seleção de estudantes e professores, bem como publicações acadêmicas sobre a temática. Considerou-se esta uma característica importante,

uma vez que muitas destas instituições não estão devidamente registradas como organizações do terceiro setor, por exemplo, e carecem desses elementos legitimadores.

Os cursos identificados segundo estes requisitos foram o Curso Popular Conexão, o Curso Popular Carolina de Jesus (CPCJ), o Resgate Popular, o Centro Universitário de Estudantes de Engenharia (CEUE), o EducaMed, o Projeto Educacional Alternativa Cidadã (PEAC), o Pré Vestibular Liberato, o Pré-Vestibular Dandara dos Palmares e o TRANSENEM. Dentre estes, somente o último (TRANSENEM) não participou da pesquisa, uma vez que não respondeu ao convite enviado. As entrevistas aconteceram entre os dias 11 de Agosto de 2023 e o dia 8 de Outubro do mesmo ano. Os dias e horários das entrevistas foram adequados para a disponibilidade dos coordenadores dos cursos, assim como o formato das mesmas.

5 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nesta seção faremos a análise dos resultados das entrevistas com os representantes dos Cursos. Com base nos objetivos e das informações fornecidas nas entrevistas foram criadas três categorias de análise: descrição dos cursos; aspectos mais valorizados das teorias de currículo e participação de professores de Ciências da Natureza no processo de formação política e das decisões sobre o currículo de Ciências. Na primeira categoria optamos por contar um pouco sobre a trajetória e os objetivos dos cursos participantes, enquanto movimentos de educação popular, situando assim o contexto em que aconteceu a pesquisa, antes de apresentar a análise acerca das propostas curriculares dos cursos. Na segunda etapa, desenvolvida a partir dos objetivos I e II, buscou-se estabelecer um paralelo entre o referencial teórico e as propostas curriculares e pedagógicas dos cursos, identificando nas falas dos coordenadores os conceitos e aspectos mais valorizados de cada tipo de teoria de currículo, presentes no trabalho de Silva (2005). Na terceira categoria, desenvolvida a partir dos objetivos III e IV, buscou-se identificar informações acerca da participação dos professores de Ciências da Natureza nos cursos e sobre como contribuem para o processo de formação política dos estudantes e construção dos currículos de Ciências da Natureza. Nestas duas últimas categorias a identidade dos cursos não é revelada. Ao final também são apresentados os documentos que foram fornecidos pelos cursos durante suas participações na pesquisa

A seguir, será apresentado um pouco da trajetória dos cursos participantes. A identificação destes pontos conta com as informações presentes na fala de seus coordenadores e nos materiais de divulgação disponíveis em suas redes de comunicação.

5.1 IDENTIFICAÇÃO DOS CURSOS

5.1.1 Conexão

O Curso Conexão é um dos mais jovens CPVP's de Porto Alegre e existe enquanto projeto de extensão da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS), o qual nasce após um ciclo de debates que aconteceram na disciplina de Estágio do curso de Licenciatura em Letras da UERGS⁹. Para que o Pré-Vestibular surgisse, alunos do curso de Licenciatura em Letras se mobilizaram para desenvolver e divulgar o projeto na modalidade de curso de

⁹ O curso acontece desde 2022.

extensão aberto à comunidade (população em geral). A entrevista foi realizada com a coordenadora do projeto de extensão. Segundo ela

Então, o curso surge da proposta de curricularização da extensão... Eu sou licencianda da universidade, já sou formada em outro curso, e agora estou cursando licenciatura em Letras na universidade e ... primeiro tiveram várias conversas e debates, porque no meu curso, aqui na UERGS, tem vários estágios. São cinco estágios, no total. Isso era no currículo antigo, agora são quatro estágios. E haviam pessoas que participavam do SalvaGuarda, que era online e com materiais no drive, totalmente virtual. Teria que ser no formato remoto, né? Então, foi pensado “como faríamos um cursinho?” E surgiu a oportunidade, com a curricularização da extensão, de os alunos também enviarem projetos né. Aí, pensamos o curso nesse formato, com aulas online e aulas presenciais. Porque através do projeto tínhamos a possibilidade de utilizar o Moodle da universidade pra postar as atividades. Aí nós mandamos o projeto e o projeto foi aprovado.

No edital de seleção de fluxo contínuo¹⁰ do curso é informado que o mesmo busca atender estudantes de baixa renda e pessoas em situação de vulnerabilidade social, como por exemplo, desempregados(as), pessoas de assentamentos, de ocupações urbanas ou agrícolas, autodeclarados(as) preta(o), parda(o), ou indígena, autodeclarados(as) transsexuais ou travestis, mães que criam seus filhos sozinhas, pessoas em situação de refúgio e imigrantes. Segundo a coordenadora do Conexão, os objetivos do curso são

... Democratizar a educação, oferecer possibilidade para pessoas de vulnerabilidade econômica, auxiliar jovens a ingressar... pessoas pretas, pobres, periferizadas. É democratizar o acesso à educação, auxiliar essas pessoas a ingressarem na universidade.

O projeto, inicialmente, contaria com cem alunos, mas a procura nestes dois anos foi bastante menor do que o esperado. Sobre essa situação, a coordenação do curso comenta

A proposta inicial do curso eram cem vagas. E quando a gente se deparou com a realidade das inscrições, a gente viu que era muito menor. Tinham bem menos pessoas. Mas a gente iniciou com a quantidade de pessoas que vieram até nós.

A proposta de aulas do curso é híbrida, com aulas *online* e síncronas, que normalmente ocorrem aos sábados e aulas online, assíncronas, intermediadas por um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA- MOODLE) disponibilizado pela UERGS.

5.1.2 Curso Popular Carolina de Jesus

10

https://d1fdloi71mui9q.cloudfront.net/C4uk5zccTj663UYCR5xS_Edital%2001_2023%20CURSISTAS.pdf, acesso em 21/12/2023 às 14:23h.

O Curso Popular Carolina de Jesus (CPCJ) atua na zona sul de Porto Alegre e, por conta de uma parceria, possui sede na Associação Ponto de Cultura Quilombo do Sopapo, localizado na Avenida Capivari, número 602¹¹. O curso surge em 2018 da junção de estudantes de cursos de licenciatura¹² inconformados com a situação política do país, que viam na proposta que idealizaram a possibilidade de executar um trabalho mais próximo dos bairros e das comunidades, para além do movimento estudantil. O CPCJ possui dois integrantes na sua Coordenação Geral, onde somente um dos coordenadores foi entrevistado. Segundo ele

A ideia, assim, era muito... Todos esses militantes, né, do movimento estudantil tavam na licenciatura, alguns já tavam se formando, assim. E tinha uma avaliação de que o movimento estudantil, como ele era configurado na época, eu acredito que ele seja da mesma maneira mais ou menos ainda, ela não dava conta de organizar certas pessoas, certo perfil de pessoa que tava querendo ser organizado... E... a ideia de ter um curso popular era nesse sentido, assim. Tem gente, né, pra se organizar e o movimento estudantil mais internista na universidade, ele não dá conta, né. E... A ideia muito do pós-golpe ali era “nós vamo ter que produzir um processo de trabalho de base, assim. E esse trabalho de base tem que ser mais territorializado, tem que ser mais, assim, de longo prazo, né, mais sólido que as efemérides do movimento estudantil” (tosse). Então a motivação foi essa, assim.

Segundo a coordenação, o curso se propõe, além de ser um local de organização voltado para a preparação de jovens para os exames de ingresso na universidade, a ser um espaço de aprendizado e preparação para professores, na medida em que prioriza a realização de formações voltadas para a perspectiva do curso, destacamos

Ah, eu acho que o que mais sintetiza assim o processo do início até hoje é a ideia de ter um laboratório de ensino né. A gente usa muito essa expressão no sentido de um espaço de formação para educadores e educadoras né. Formação militante, mais do que a gente entendia, e hoje entende melhor né, dessa formação na “prática” (sinal de áspas com as mãos), de jogar a galera na aula, uma formação militante, assim, entender que o educador ele precisa, necessariamente, ser militante... Outros aspectos também, mais objetivos assim seria de ta botando né o estudante de classe popular, de classe trabalhadora na universidade... E de ser um espaço de organização assim né, a gente sempre teve o... Me escapou a palavra agora. A gente sempre quis assim, que fosse possível organizar vários setores da sociedade nesse espaço, né. Militantes do movimento comunitário do bairro onde a gente se instalou, esses militantes da educação, assim, professores atuando, os próprios estudantes, sendo meio que um movimento estudantil pré universitário. E a ideia era organizar gente também, né? A síntese seria essa: ter pessoas que tão trabalhando ali, todas as contradições, todas as dificuldades que é fazer uma organização coletiva dar certo, numa perspectiva de que nos tempos de hoje é muito difícil isso acontecer, né? As pessoas... Tá cada vez mais difícil organizar coletivamente pessoas pra um projeto central, um trabalho coletivo, que dê síntese, que respeite as individualidades, mas

¹¹ Informações disponíveis no edital do curso; <https://quilombodosopapo.redelivre.org.br/files/2020/02/Edital-CPCJ-2020.pdf>, acesso em 21/12/2023 às 14/25h.

¹² O curso contava inicialmente com estudantes dos cursos de Biologia, Física, Geografia, História, Química, Letras e Matemática.

que construa uma ideia coletiva. Então eu diria essas três coisas: botar a gurizada na universidade, organizar gente e ser um... configurar um laboratório de ensino.

Podemos identificar então que o Curso Popular Carolina de Jesus possui três objetivos principais: aprovar estudantes na universidade; inserir pessoas na militância da educação popular e oferecer formação aos professores. Atualmente o curso executa um projeto de extensão junto ao IFRS-Campus Restinga, tendo executado um projeto semelhante, também na modalidade de extensão, no ano de 2020, junto ao Departamento de Serviço Social do Instituto de Psicologia da UFRGS (FERRAZ, 2020; SILVEIRA, 2020).

O curso prioriza estudantes oriundos de escolas públicas, pessoas autodeclaradas negras e pessoas de baixa renda no geral.

5.1.3 Resgate Popular

O Resgate Popular é um dos cursos populares mais antigos de Porto Alegre, tendo iniciado suas atividades no Colégio Marista Rosário no ano de 2002. Em 2006 o curso passou a residir na antiga Escola Superior de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (ESEF - UFRGS), hoje Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança (ESEFID - UFRGS), ficando mais quatro anos, até que em 2010, se transferiu para a Faculdade de Biblioteconomia e Comunicação da mesma universidade (FABICO - UFRGS) onde permaneceram até o final de 2022. A entrevista foi realizada com um dos coordenadores do curso, que comenta sobre a trajetória do curso no seguinte trecho

Cara, o resgate é um cursinho popular bem antigo já, de Porto Alegre. Ele foi formado em 2002, então a gente tá aí com 21 anos de assistência. Ele foi formado por estudantes e ex-estudantes da UFRGS que já tavam trabalhando em outros cursinhos populares ou não sei se populares, na época, mas em outros cursinhos na época. E aí se juntaram para compor esse grupo. E aí pensando na educação popular mesmo eles conseguiram uma sede primeiro no Colégio Marista, uma central. Ficaram quatro anos por ali. Mas tinha muita demanda, eles tinham duas salas. Tinha muita demanda na época, coisa que hoje a gente não tem tanta, ou não tem percebido tanto. Mas tinha muita demanda na época. Chegou até o momento que em uma inscrição eles receberam mil solicitações de vaga. E aí fizeram a seleção, né? Definiram alguns critérios e no marista em algum momento eles tiveram duas turmas de 45 cada. Então era um curso bem grande assim no início. Ficaram por 4 anos no Marista e aí depois se mudaram lá para o... para a ESEF... ESEFID agora. Ali perto do Jardim Botânico. A UFRGS cedeu uma sala ali e eles ficaram por mais quatro anos, mas focando na tua pergunta, a origem é essa, né? Estudantes e ex-estudantes já vinculados de alguma maneira com a educação e que tinham essa proposta de pensar a educação popular e fazer essa luta pela educação, promover um espaço de ensino pra que as pessoas pudessem acessar o ensino superior. Nenhum desses fundadores é ativo no grupo agora, acho importante te dizer.

O Resgate enfrenta um problema atual: por não possuir uma sede própria e depender da cedência de espaço de outras instituições, é recorrente que o curso tenha de mudar de local, forçando os militantes a reiniciar o processo de organização coletiva, dificultando a formação de uma identidade própria e territorializada. Em sua última “mudança” o Resgate¹³ teve de sair da FABICO, devido a uma solicitação da universidade. Atualmente o curso tenta restabelecer uma parceria com a UFRGS, dessa vez, na Faculdade de Educação (FACED-UFRGS). Ao ser questionado sobre essa situação, o coordenador relata

A gente passou um período... Um pouco de dificuldade agora nos últimos meses, porque a gente tava com uma sala lá na na Fabico e a gente perdeu o acesso à essa sala. O resgate tava há 4 anos já ou cinco talvez ali na Fabico, usando uma sala cedida e precisaram da sala de volta, no início desse ano. Quando tava prestes a começar a seleção de alunos eles disseram: “Oh, vocês não tem mais sala”. Porque tava uma disputa por espaço físico na UFRGS muito grande agora no retorno da pandemia. Foi como a gente entendeu essa situação. Então o curso passou um tempo de sala. A gente agora tá num colégio estadual temporariamente e ao mesmo tempo buscando uma inserção de volta na UFRGS, ali. Agora na FACED.

Ao ser questionado acerca dos objetivos do curso, o coordenador entrevistado comenta

O objetivo é criar condições pra que as pessoas acessem o ensino superior. Até ontem tava falando sobre isso. O ideal era que a gente não precisasse ter vestibulares, essas provas de seleção. O ideal seria que todo mundo que quisesse estudar pudesse acessar o ensino superior, público, gratuito, de qualidade. Como o cenário ainda não é esse...

O coordenador do curso demonstra insatisfação com o sistema de ingresso, afirmando que todos que quisessem deveriam poder acessar o ensino superior. Em uma chamada na rede social do curso é afirmado que ele busca atender a estudantes de baixa renda¹⁴.

5.1.4 Centro Universitário de Engenharia

O Curso Popular do CEUE também é um dos mais antigos de Porto Alegre. O curso surgiu em 1955, mas a proposta atual difere daquela que deu origem ao curso. Segundo o coordenador, que foi o único representante do curso na entrevista, em meados dos anos 90, o curso deixou de atender estudantes do curso de engenharia que necessitavam de reforço nas disciplinas iniciais de seus cursos e passou a oferecer aulas de preparação para o vestibular

¹³ Atualmente o Curso Popular Resgate se localiza no Colégio Estadual Coronel Afonso Emílio Massot, localizado na rua José Honorato dos Santos, número 101, no bairro Azenha.

¹⁴<https://www.instagram.com/p/CvN6FbHt5Oy/?igshid=MzY1NDJmNzMyNQ%3D%3D>, acesso em 18/12/2023 às 17:00h.

Então, é importante a gente diferenciar as nomenclaturas porque a primeira delas, o Centro Universitário de Engenharia, e a segunda, o Curso Popular do CEUE. No ano de 1955, estamos falando de 68 anos atrás, aí surge o setor de ensino do CEUE, que existia, inicialmente pros próprios alunos da universidade que precisavam reforço... A comunidade... era um voluntariado, mas nada consistente, era só o setor de ensino mesmo. Só que por volta dos anos 90 a gente assume o caráter de cursinho social, mais nos mesmos moldes, né? Claro, não tinha ENEM, o vestibular era bem diferente. Cursinho social realmente ali... noventa, dois mil... Vinte e cinco anos da pra por na balança aí que a gente atua nos moldes atuais. Mas um cursinho social, atendendo a comunidade nos moldes atuais, vinte e cinco anos, dá pra dizer. A gente não tem precisão, mas é isso.

No *site* do curso¹⁵ consta que “Atento às demandas sociais, o CEUE pré-vestibular destina-se, preferencialmente, a pessoas em condições de sensibilidade socioeconômica, oriundas da rede pública de ensino”. Sobre os objetivos do curso, o coordenador comenta

O objetivo central é meio que evidente, né? Contribuir pro jovem da escola pública ou privada de bolsa... Bolsista, né? Contribuir pro jovem de baixa renda, de preferência periferia para Universidade... Para ingresso na universidade, pública fortalecendo esse espaço... mais inclusivo, mais diversificado, contribuindo para uma maior reparação das dívidas históricas. A gente tem a nossa sociedade, então justamente por a gente ter esse público, a gente tem mais negros do que tem na UFRGS, tem imigrantes, gente que é tudo de faixa etária. Ter um público bem diverso, de preferência alunos das periferias, a gente contribui pro fortalecimento da universidade e fortalecimento da própria... da própria vida desses jovens, né? Às vezes nem a vida deles se transformando mas é a vida de seus sucessores, seus filhos, seus irmãos, sua comunidade às vezes até. É valorizar toda uma rede de comunidade e também a universidade, cada vez mais fortalecida... Mais... Caminhando por um processo de reparação.

Além disso, o curso possui uma taxa simbólica¹⁶, assim como um sistema de cotas e de concessão de bolsas integrais de estudos. Os estudantes passam por um processo seletivo, onde é feita uma análise econômica dos estudantes. Os estudantes com situação financeira desfavorável não pagam pelo curso. Também é dada preferência para estudantes negros e oriundos de periferias.

5.1.5 EducaMed

O EducaMed é um Pré Vestibular Popular criado pelos estudantes de medicina da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e da Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre. Atualmente, é um projeto de extensão da Faculdade de Medicina da UFRGS. As aulas do curso acontecem na Faculdade de Medicina da UFRGS

¹⁵ <https://www.ufrgs.br/ceue/>, acesso em 18/12/2023, às 17:05h.

¹⁶ A taxa, atualmente, fica em torno de cem reais.

(FAMED-UFRGS) no campus saúde, na avenida Ramiro Barcelos número 2400, no bairro Santana.

Compareceram na entrevista duas integrantes da coordenação do curso, sendo uma destas bolsista do projeto de extensão e a outra voluntária, que participa do curso há mais tempo¹⁷. A mesma comenta

Então, o cursinho, ele inicia em 2016. Ele começa a ser planejado em 2015, mas ele se inicia em 2016 por uma ideia de estudantes de medicina da UFRGS e da UFCSPA. Hoje em dia a UFCSPA já não participa mais. Eles... Não têm mais... A gente não tem nenhum aluno da UFCSPA como professor. Os alunos da universidade, geralmente, participam como professores. E aí eles se juntaram, naquela época era um professor do Serviço Social da UFRGS e um professor da Medicina da UFCSPA... eu não me lembro agora o nome do professor da Medicina que foi o que encabeçou. E aí ao longo do tempo mudou o coordenador, mas aí em 2016 saiu ali como um projeto de extensão e aí desde então o cursinho vem recebendo alunos anualmente e semestralmente na época da pandemia

A partir da análise realizada no edital de ingresso do curso para o ano de 2022, publicada no *site* da Pró-reitoria de extensão da Universidade Federal do Rio Grande do Sul¹⁸, percebemos que o curso ofereceu neste ano um total de sessenta e cinco vagas, havendo prioridade de oferta para candidatos autodeclarados negros, pardos e indígenas, pessoas com baixa renda, candidatos transexuais e transgêneros, refugiados, solicitantes de refúgio ou incapazes de apresentar documentação comprobatória de renda (UFRGS, 2022).

Essa crise histórica de exclusão... de exclusão completa das classes populares dos espaços. Então, no momento onde eles ocupam... A gente tem que falar... A gente deixa isso muito claro e é o que eu falo sempre pros alunos e tento reforçar pros professores de que a gente tá fazendo um trabalho e o objetivo do curso se torna esse, de colocar as classes populares dentro da Universidade sabendo que eles estão ocupando um espaço que é de direito... Um direito que foi negado e que a gente quer que eles estejam lá ocupando esse direito e não pensando que eles estão fazendo nenhum favor. “Ai porque eu tô usando cota, foi mais fácil”, “ai porque eu tô fazendo... eu estudo menos, a minha nota é menor do que um acesso universal”... Indiferente. A ideia é que ocupe a universidade, esse espaço que foi muito tempo negado, e eles estejam lá e fortaleçam.

Pode-se perceber na fala da coordenadora que o objetivo principal do curso é a aprovação de grupos excluídos na universidade e que os estudantes são motivados a utilizarem as políticas de cotas.

¹⁷ Uma das integrantes está no curso desde 2019, enquanto que a outra atua desde 2023.

¹⁸

<https://www.ufrgs.br/prorext/pre-vestibular-popular-educamed-esta-com-selecao-aberta-para-novos-e-estudantes/>, acessado em 18/12/2023, as 19:10h.

5.1.6 Curso Popular Liberato Salzano Vieira da Cunha

O Curso Pré-Vestibular Liberato (CPVPL) é um projeto de extensão do Departamento de Serviço Social da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, criado no ano de 2017, que se localiza na Escola Municipal de Educação Básica Doutor Liberato Salzano Vieira da Cunha, na Rua Xavier de Carvalho, número 274, no bairro Sarandi, em Porto Alegre. Foram entrevistadas as professoras de Química e Física, que também desempenham funções de coordenação no curso. Segundo uma delas

Entrevistada 1: O Liberato começou, se eu não me engano... A gente não tá desde o início no curso, mas ele começou em dois mil e dezessete como uma demanda da escola municipal...Esqueci o nome completo da escola, mas é isso. Na escola municipal eles tinham já algum contato ali com o pessoal da UFRGS, né? E se estabeleceu essa conexão para a criação do curso. É o que eu lembro, assim, um pouco da história.

No edital de inscrição de estudantes do ano de 2023¹⁹, constam informações acerca da estrutura das aulas: o curso é totalmente *online*, as aulas são síncronas, via webconferência, e é utilizada a plataforma Moodle/UFRGS como canal de comunicação e disponibilização do material das aulas. A prioridade de ingresso é para pessoas de baixa renda, oriundas de escolas públicas, familiares de alunos e ex-alunos da escola em que estão situados, pessoas autodeclaradas preta(o) ou parda(o), pertencentes à população negra, autodeclarada(o) indígena, autodeclarada(o) pessoa trans ou travesti, e pessoas em situação de refúgio.

Entrevistada 1: A nossa ideia realmente é auxiliar as pessoas que não têm condições de acesso ao superior. Acredito que essa é a principal ideia. A gente até faz um sistema de seleção que prioriza os candidatos que poderiam entrar na universidade por... Não é cotas, aquele outro nome que se fala pras cotas.

Entrevistador: Reserva de vagas?

Entrevistada 1: Isso, pode ser. Então a gente até na seleção, a gente prioriza o pessoal que tem baixa renda, que é oriundo de escola pública, que é negro, que é pardo, que é indígena, né? A gente teve um tempo que também conseguia priorizar as pessoas com condições de deficiência, também. Então eu acho que o objetivo principal, na verdade, é inserir as pessoas que não têm condições de acesso a ensino superior; ou não tem condição de acesso a um cursinho privado ou uma escola que poderia preparar eles melhor para o vestibular. Então a gente começou com essa ideia de ser só na escola, ali, mas depois foi expandindo pro bairro, e hoje em dia a ideia é abordar não só Porto Alegre, mas outras cidades do estado até.

19

<https://www.ufrgs.br/pordentrodaufrgs/inscricoes-para-selecao-de-estudantes-do-curso-pre-vestibular-popular-liberato/>, acesso em 19/12/2023 às 11:00h.

Atualmente, o curso atende, de maneira virtual, alunos de todas as regiões do País, sendo a maioria deles do Rio Grande do Sul, em especial, da cidade de Porto Alegre.

5.1.7 Curso Popular Dandara dos Palmares

O Curso Popular Dandara dos Palmares iniciou suas atividades no ano de 2016. O curso foi formado por professores atuantes no Curso Popular Zumbi dos Palmares, de Viamão. O curso se autodenomina uma autogestão e se organiza através de comissões. Atualmente o curso se localiza no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, campus Porto Alegre, na Rua Coronel Vicente, número 281, no Centro Histórico de Porto Alegre, onde o curso possui uma sede.

Foram entrevistados três professores, que também atuam nas diferentes comissões do curso. Sobre a origem e trajetória do curso, um deles comenta

Entrevistado 1: Posso começar então? Então, o cursinho, ele se inicia em 2016 por parte de alguns professores que atuavam no Zumbi dos Palmares, de Viamão. E aí eles estudavam no IF, alguns desses professores. E aí, com esse contato lá do IF, eles conseguiram iniciar esse projeto de extensão vinculado ao NEAB, em dois mil e dezesseis, então.

O curso tem por objetivo atender pessoas de baixa renda no geral, assim como uma atenção especial para pessoas negras e pardas.

Entrevistado 2: Bom, eu acho que o objetivo geral, assim, é facilitar o caminho de pessoas que tiveram apenas educação pública e esse tipo de coisa pro ensino superior, né? Obviamente a gente tem uma via social e política por trás disso, mas o objetivo do curso mesmo, do vestibular, é conseguir botar mais pessoas pobres, pessoas negras, em geral, na faculdade, né? Porque mesmo com o ENEM, com o PROUNI, com o FIES, a gente sabe que muitas vezes é uma competição injusta entre pessoas que tiveram apenas o ensino público e pessoas aí que vieram de colégios particulares, ou que tem tutores, ou até mesmo pessoas que vieram de colégios públicos, mas que tiveram acesso aí a cursinhos pré-vestibulares pagos, por exemplo, então a maioria dos nossos alunos são pessoas que cursaram o ensino público desde sempre e não tem condições de pagar um pré vestibular, um cursinho desses mais punk aí para poder entrar na na faculdade, fazer o ENEM, fazer o vestibular da UFRGS, né?

Entrevistada 3: É oportunizar o acesso, principalmente para pessoas negras e pardas, né? Claro que a gente tem o recorte da vulnerabilidade, mas a nossa prioridade para pessoas negras e pardas ao acesso da Universidade mesmo, acho que é é isso, oportunizar mesmo.

Nesse contexto, em um momento posterior o entrevistado ainda comenta

Entrevistado 1: *É, acho que para pegar o ponto que a colega comentou da questão de ser um cursinho voltado para pessoas pretas e pardas. Até pela própria... próprio símbolo né da personalidade que dá nome ao curso.*

A fala destaca a importância concedida ao nome do referido CPVP, afinal, ele não se dá por acaso, o nome Dandara dos Palmares demonstra a relação que o curso possui com o movimento negro. Essa característica torna evidente relação que o curso possui com as perspectivas pós-críticas (SILVA, 2005) e a influência e repercussão dos cursos da vanguarda, como o Zumbi dos Palmares, o EDUCAFRO e o Pré Vestibular para Negros e Carentes.

5.1.8 Projeto Educacional Alternativa Cidadã

O Projeto Educacional Alternativa Cidadã (PEAC) é um projeto de extensão do Instituto de Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. As aulas ocorrem no Instituto de Letras, no Campus do Vale, na Avenida Bento Gonçalves, número 9500, no bairro Agronomia. Além das salas de aula, o curso possui uma sede administrativa, cedida pelo Diretório Central de Estudantes da UFRGS. Os entrevistados foram um professor e uma professora, ambos pertencentes à coordenação do curso.

No *site* do curso²⁰, consta que o mesmo existe desde o ano 2000, tendo sido criado para suprir a demanda de estudantes em outro curso de Viamão. Apesar disso, segundo um dos entrevistados, foi só em 2014 que passou a ser um projeto de extensão junto à universidade. Os entrevistados confirmam as informações.

Entrevistado 2: *O curso, ele surge a primeira turma do curso efetivamente foi em 2000... Antes de 2000. E era outro curso em Viamão, que tinha algumas salas cedidas ali numa escola de Viamão, não sei dizer qual é. Mas então, pro ano de 99 se eu não me engano tinha 40 vagas e tinha mais de 80 pessoas pessoas inscritas. Então eles ficaram “meu Deus que vai fazer com essas outras 40 pessoas?”, que não estavam dentro do perfil socioeconômico, porque para se inscrever no curso, para ter vaga e para tu poder entrar e ter... Ali... Estar primeiro na fila de preferência de estudante, para entrar, é feita uma avaliação socioeconômica. Então tinha aquelas 40 pessoas que ia acabar sobrando, então viu ali a necessidade de achar outro lugar; outra sala para poder, enfim, atender aquelas pessoas. Então em 2000 conseguiram uma sala no Instituto de Física, e daí foi rodando, assim, pelo Instituto de Física até mais ou menos 2005, ou 2006, quando conseguiram sala no instituto de letras. Eu tô contando essa historinha... Eu sei meio de cabeça porque a gente fazia toda vez que tinha matrícula de alunos no curso, então sempre contava de novo ela. Mas acho que só pulando assim... Veio a partir daí dessa necessidade, a partir do outro curso que não tinha braço para atender todo mundo naquele momento. Então veio pelo Instituto de física e veio também como um curso novo, sem relação direta com o outro, apesar de ser também um curso pré-vestibular popular e tudo mais, mas era outro. Em 2014, já passando uns*

²⁰ Disponível em <https://www.peac.com.br/sobre-o-peac/projeto-politico>, acesso em 21/12/2023 às 18:45h.

quatorze anos disso, o antigo professor de português, que é o coordenador do curso, ele fez o concurso para a universidade e acabou entrando no Instituto de Física, como funcionário da secretaria, administrativo. E daí, a partir daquele momento conseguiram formalizar como projeto extensão, porque daí sim tinha alguém dentro do projeto que tava dentro da Universidade podia fazer esse papel, essa intermediação, né? E daí isso ajuda muito pro curso conseguir fazer todo o rolê de meia entrada e meia passagem pros estudantes do curso, para poder, enfim, pegar ônibus, que agora quase não existe mais, mas naquela época a gente estava bem, por incrível que pareça. Então acabou sendo institucionalizado a partir de 2015. Acho que o primeiro ano de projeto de extensão foi 2015 ou 2014. Também foi 2015 o primeiro ano que o curso ocupou a sede que tem hoje, que era de um espaço cedido pelo DCE. Uma das pessoas que tava dentro do projeto fazia parte também do DCE e daí conseguiram ali um meio campo para conseguir uma parte da sede do DCE, que é a sede do curso até hoje.

Também é afirmado no *site* do curso²¹ que os candidatos passam por uma avaliação socioeconômica. Segundo a entrevistada

Entrevistada 1: *Então o nosso objetivo... É claro que a gente entende que parte desse processo de liberação é dar acesso pras pessoas a lugares que hoje elas não conseguem ter acesso, que no caso seria passar no vestibular, né? Porque a maioria dos nossos alunos, como eles... A maioria, não todos os nossos alunos, vêm da classe mais baixa, classe C, classe D e eles não têm acesso à mesma educação que o pessoal que vai para particular e etc tem para passar na UFRGS, que o vestibular é muito concorrido. Então, claro que isso é uma parte grande do nosso trabalho.*

É interessante refletir sobre esta fala, que evidencia também outro objetivo, este incomum se comparado aos demais cursos: o curso busca oferecer bolsas de extensão para os ex-alunos aprovados e com vínculo na IES, oferecendo como contrapartida do projeto de extensão uma contribuição para a permanência desses estudantes na universidade. Obviamente, o curso não consegue atender todos ex-alunos, como destaca o entrevista na fala abaixo

Entrevistado 1: *Eu ainda acrescentaria, acho que talvez em menor grau, porque eu daí atendi bem menos pessoas, mas além do acesso, também a permanência, assim, “porque em menor grau?”, porque na permanência, tu vai atender bem menos pessoas do que no acesso, né? As turmas do curso começam gigantescas, com 80 a 100 pessoas em cada turma e terminam muito pequenas e entram, enfim, poucas pessoas, num geral, assim, das que entram do começo do ano. Mas não é esse o ponto, o ponto é: das que entram na ufrgs, também tem muitas que continuam acessando o curso depois de estar na faculdade. Por exemplo, o curso, ele é um projeto de extensão e por ser um projeto de extensão ele tem bolsas de extensão, daí o pessoal que é da coordenação do curso são bolsistas de extensão. E esses bolsistas de extensão que trabalham na coordenação do curso são todos ex-alunos, por exemplo, e é tipo uma regra interna, assim, sempre vamos trazer ex-alunos do projeto pra permanência deles na universidade.*

²¹ <https://www.peac.com.br>, acessado em 19/12/2023 às 11:30h.

O PEAC é, provavelmente, o Curso Popular de Porto Alegre que recebe anualmente o maior número de estudantes, oferecendo cinco turmas distribuídas nos turnos da tarde e da noite. Somente entre os anos de 2021, 2022 e 2023, o PEAC auxiliou mais de quinhentos estudantes de camadas populares a ingressar na UFRGS²². Cabe lembrar que a RSL já demonstrou previamente que o curso se calca em uma perspectiva freireana, mas nem sempre as aulas são condizentes com esse referencial (GARCIA, 2020). Também se pode perceber que o Curso permite a aplicação de atividades diferenciadas, como a oficina realizada por Garcia (2020), que revela que o Curso tem um potencial ainda não totalmente explorado por sua equipe. A seguir, passamos a discutir e analisar a segunda categoria previamente definida.

5.2 ASPECTOS DAS PERSPECTIVAS DE CURRÍCULO PRESENTES NAS PROPOSTAS DOS CPVP'S

Nesta seção, analisamos as respostas dos entrevistados buscando identificar os referenciais teóricos aos quais os cursos se identificam, e os aspectos das teorias tradicionais, críticas e pós-críticas de currículo apresentadas por Silva (2005) que são mais valorizados na proposta curricular do Curso. Como mencionado, nesta etapa os cursos não serão identificados. A ordem de apresentação dos cursos foi reorganizada e os numerais utilizados para a identificação destes não seguem a ordem de apresentação do capítulo anterior, mas seguem se referindo ao mesmo curso nas próximas seções deste capítulo. Sendo assim, mantemos o compromisso ético com a presente pesquisa, mantendo o anonimato do CPVP durante essas duas categorias de análise.

CURSO 1

O CURSO 1 passou por um processo recente de formalização de sua proposta pedagógica através da construção de seu PPP. Antes mesmo de ser questionada sobre a existência do documento, a coordenação indicou que o utilizava em todas as seleções de professores. Segundo eles, consta na proposta que o curso possui um referencial freireano, e que tem por objetivo atender as classes menos favorecidas. Questionada sobre os objetivos do curso, a coordenação indica que a proposta inclui outros momentos que não só os de preparação para o vestibular. Segundo ela

²² informações disponíveis em <https://www.peac.com.br>, acesso em 19/12/2023 às 11:40h.

Entrevistada 1: Porque eu posso te dizer, assim, a gente usa o PPP em toda a seleção de professores, sabe? Então, nós temos tentado realmente seguir o que a gente escreve lá no PPP. Para que aquilo seja o nosso guia, né? Como projeto. E o nosso PPP já abraça ali a ideia freireana, né? De educação como um espaço para a libertação das pessoas. Então o nosso objetivo... é claro que a gente entende que parte desse processo de libertação é dar acesso pras pessoas a lugares que hoje elas não conseguem ter acesso, que no caso seria passar no vestibular, né? Porque a maioria dos nossos alunos, como eles... A maioria, não todos os nossos alunos, vêm da classe mais baixa, classe C, classe D e eles não têm acesso à mesma educação que o pessoal que vai para particular e etc tem para passar na UFRGS, que o vestibular é muito concorrido. Então, claro que isso é uma parte grande do nosso trabalho. A gente entende que por ser um pré-vestibular, apesar de ser educação popular, a gente foca bastante nisso, mas a gente não quer trabalhar só isso, então a gente sempre busca com as nossas aulas, e a gente fica lembrando os profes disso, na medida do possível, que nós temos um papel como cidadãos e temos papel de formar nossos estudantes como cidadãos. Então, além de preparar eles pro vestibular, a gente prepara qual que vai ser a vida na universidade e pro que significa eles ocuparem aquele espaço. Eles agora não terem acesso e poderem ter depois...

O CURSO 1 se identifica com a perspectiva freireana, no qual o acesso de seus participantes nos espaços universitários representa a libertação das classes marginalizadas. Neste trecho também, o conceito de cidadania é evocado para se referir ao objetivo chamado secundário dos cursos populares. Continuando sua fala, a coordenadora dá detalhes dos debates que acontecem no curso e que tem por objetivo oferecer essa formação cidadã. Segundo ela

... A gente sempre debate questões como racismo, machismo. A gente tenta trazer isso pras aulas e, enfim... Também quando os professores conseguem fazer espaços extra... A gente tem às vezes atividades extracurriculares, vamos dizer assim, que também trazem debates interessantes. Então acho que a gente vê o nosso espaço tanto como um espaço de resistência, para garantir acesso a esse lugar que tá elitizado, e um espaço de formação cidadã, assim, onde a gente pode, com os nossos alunos, realmente crescer, tanto professores quanto alunos, como cidadãos e como pessoas que têm um papel na nossa sociedade. Acho que é isso, não sei colega...

Podemos identificar que são trazidas discussões acerca dos temas “racismo” e “machismo” que apontam para uma perspectiva voltada para questões de raça e gênero, conceitos estes alinhados às teorias pós-críticas de currículo. A coordenação afirma que tenta trazer esses assuntos para as aulas e momentos de debate, que são considerados atividades “extracurriculares” do curso. No trecho, a coordenadora também afirma que vê o curso como um espaço de resistência, que busca formar professores e alunos situados de seus papéis como cidadãos em uma sociedade elitizada. Podemos associar a perspectiva da coordenadora

ao conceito de classe social, bem como as “relações sociais e de produção” e o próprio conceito de “resistência”, ambos pertencentes às teorias críticas de currículo.

Os professores das disciplinas têm liberdade, flexibilidade e autonomia para decidir quais recursos e metodologias utilizar em aula. No trecho a seguir, são oferecidos detalhes sobre os tipos de metodologias utilizadas pelos professores de Física.

Entrevistada 1: É. A gente não estabeleceu um... Como é que eu vou dizer? Um padrão de atuação, sabe? Essas coisas que tem que ter nas aulas, então cada professor vai muito de... Alguns professores tendem mais pro lado de trabalhar história e epistemologia, outros tendem mais pro lado de trabalhar algo próximo ao CTS. Não vou dizer CTS porque tá mais para aulas contextualizadas. Outros profes vão para a aula mais tradicional mesmo, mas que tem aquela pegada de conseguir mesmo passar o conteúdo de maneira que fixa na cabeça dos alunos, sabe? Aí varia muito de cada professor. Eu não sei realmente depende de cada um. Eu sei que o colega usava, eu uso às vezes também, peer instruction na aula. A gente sempre tenta trazer alguma contextualização, mesmo que às vezes seja meio tímida. Essa é a parte difícil, eu acho, porque a gente incentiva os professores a que nem eu comentei no início, né? Trazer essa problematização, essa formação cidadã, só que ao mesmo tempo é apertado o calendário pra gente estudar tudo que vai cair no vestibular. Então é um equilíbrio sempre entre o quanto a gente vai problematizar e trazer questões sociais pras aulas e o quanto a gente tem que realmente dar aquela aula mais tradicional e conteúdo.

Neste trecho, podemos perceber que as atividades desenvolvidas na disciplina de Física nem sempre conseguem cumprir os objetivos relacionados à formação cidadã. Sendo assim, os conceitos associados às teorias críticas e pós-críticas, possivelmente não estejam presentes nessas aulas. O que se percebe é uma diversidade de perspectivas acerca das abordagens na disciplina. A abordagem da história e epistemologia da Física, por exemplo, pode ser compreendida como uma proposta interdisciplinar, por estabelecer diálogos com disciplinas das Ciências Humanas, como a História e a Filosofia, a perspectiva conhecida como Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS), por sua vez, é constantemente associada a uma proposta crítica e a pedagogia de Paulo Freire (AULER, 2002; LINSINGEN, 2010; QUELUZ, 2015; FREITAS, 2020), e pode ser compreendida como um elemento que tenciona a equipe de professores de Física de volta para a proposta de educação cidadã do curso. Já o *peer instruction* consiste em uma metodologia ativa, destinada para o desenvolvimento de conceitos, mas que reconhecidamente desvia-se das metodologias tradicionais por ter como elemento principal a instrução entre os pares, qualificando o trabalho docente através da sistematização dos momentos de discussão e oferecendo maior protagonismo aos estudantes durante as aulas (ARAÚJO, 2013). As metodologias escolhidas pela equipe de professores distanciam-se consideravelmente de um modelo tradicional de ensino, mas, aparentemente, não possuem definições acerca da aplicação do projeto de formação cidadã do curso.

A equipe costumava fazer reuniões de planejamento durante a pandemia. Ao longo do tempo, com o retorno ao modelo de ensino presencial, a frequência das reuniões diminuiu significativamente e, ao que parece, quase não existem mais reuniões com essas características. Conforme percebemos abaixo

Entrevistador: E como é que ocorre o planejamento das aulas, gente? Pensando, por exemplo, as aulas de Física ou Ciências da Natureza como um todo... Não sei se vocês poderiam falar pela química ou pela biologia, né? Mas pensando, assim, pela Perspectiva da Física, como é que elas são feitas? Tem algum espaço coletivo, de discussão? Pelo que entendi tem mais de um professor, né? Na Física também?

Entrevistado 2: Tem. Agora tem nove. Oito, nove, ou dez. Não lembro.

Entrevistador: É enorme, né? E aí tem algum espaço para coletivo... Que se pense as aulas?

Entrevistado 2: Eu diria que sim e não. Ai deixa eu só confirmar quantas pessoas tem. São nove. Nove professores de Física, mas é que tipo assim... A gente... O grupo de Física fazia com mais frequência durante a pandemia, acho que esse foi o momento que a gente mais conversou, reunião quase toda semana, a cada duas. Foi por um momento... Foi toda semana, depois foi a cada duas semanas, depois acabou virando uma vez por mês, depois acabou virando uma vez no ano, enfim.

Entrevistada 1: Depois nunca mais.

Entrevistado 2: É. Então tem esse espaço de reunião do grupo em si, para discutir questões. Então, durante a pandemia... Porque, né? Tá muito perto da gente ainda. Eram todos aqueles professores, que... Antes da pandemia eram sete turmas no curso, hoje são cinco. Então quando foi... Durante a pandemia foi uma turma só no curso. Então todos aqueles professores que estavam presenciais começaram a todos trabalhar na mesma turma, por exemplo. Então a gente sempre se reunia para ir pensando o que que tinha sido feito, para pensar ideias novas e outras coisas e tudo mais. Aí depois que a gente retomou o presencial eu confesso que a gente deu uma relaxada muito, mas muito, grande. Então hoje, por exemplo, a colega tava chamando reunião de novo no grupo da Física, para ver se a gente consegue se reunir de novo enquanto grupo, mas tem esse espaço do WhatsApp, por exemplo, que a gente conversa. A gente tem o... A gente fez também durante a pandemia, para se organizar, um Google Drive lá da Física do curso. Então os materiais que a gente tinha, que a gente acabou fazendo, acabaram tudo indo para lá. Mas acabava olhando mesmo eu, a colega e mais sei lá... Uma pessoa, sabe? E tinha muito essas coisas. Então por isso que sim ou não. A gente conversa, a gente chama às vezes, até a colega perguntou pro pessoal se precisavam de alguma coisa, mas acaba que muitas vezes a gente fala com nós ou a colega com ela mesma, sabe?

A fala demonstra que a equipe desenvolveu, durante a pandemia, práticas coletivas para trabalhar com as dificuldades, mas que os professores por fim não seguiram trabalhando nessa perspectiva após o retorno das aulas presenciais. Após o comentário, a outra coordenadora intervém, revelando a existência de um cronograma do curso, mas que esse ano ele não foi desenvolvido pela coordenação. Segundo ela

Entrevistada 1: ... No início do ano a gente faz uma reunião para pensar um cronograma pro ano. Então pra gente meio que ter um um guia, assim, de o que que a gente vai ir trabalhando, a sequência, que conteúdos a gente vai conseguir

trabalhar, quais provavelmente a gente vai cortar porque não vai dar tempo. E aí no início do ano a gente se reúne e olha quantas semanas a gente vai ter de aula no ano, e vai pensando os conteúdos. Acho que isso pelo menos para mim, nas minhas aulas, é o que mais me... O que eu mais usava para preparar as aulas, assim, porque daí eu sabia o que dar depois por essa sequência que a gente montava, assim. Então tem essa ajuda, só que esse ano a gente não montou o cronograma. Ai que tristeza...

A coordenação relata que incentiva os professores a cumprirem a proposta de formação cidadã, mas afirma ser necessário um equilíbrio entre os momentos de formação cidadã e a abordagem conteudista para o vestibular, situação que, segundo a coordenação, gera desentendimentos entre os professores de Física. Os referenciais escolhidos na disciplina de Física permitem articulações com o referencial teórico do Curso, mas os professores não estão em consenso sobre a aplicação destes referenciais para o desenvolvimento das aulas do curso.

Entrevistado 2: É um... expondo demais aqui... É um equilíbrio e às vezes até ponto de ruptura dentro do grupo. O que que a gente tem que fazer, sabe?

Entrevistador: Então não tem nenhum roteiro específico pros professores?

Entrevistado 2: Não. O que a gente tinha mesmo... o que a gente fazia era esse cronograma geral, que era aquele cronograma super ideal, sabe? Tipo enunciando cada conteúdo pra semana, enfim, e o PPP, esse ano a gente focou no PPP.

Atualmente, pelo que percebemos, os professores pouco se mobilizam pelos grupos de mídias sociais e comunicação, como no caso do *whatsapp*. Ao comentar sobre o tipo de orientação oferecida para as aulas, em um outro momento da entrevista, a coordenação revela que existiram propostas metodológicas para a disciplina que acabaram não vigorando, incluindo a de um momento de leitura.

Entrevistada 1: Dentro da Física foi... Agente tentou muitas coisas na Física. A gente tentou fazer momento de conversar e de leitura, mas acabou nunca indo pra frente. Acho que talvez... É, é isso aí. Muitas questões.

Questionados sobre o documento de referência para as aulas de Física, a coordenação revelou que o curso possui também uma apostila, que junto ao cronograma, são reconhecidamente os documentos que auxiliam os professores na preparação de aulas.

Entrevistador: Então, a minha próxima pergunta era nesse sentido. Tem um documento que não é o ppp, específico para pras aulas de Ciências da Natureza? Ou melhor, das aulas de Física?

Entrevistada 1: Apostila só, né? Tipo, específico para os professores, não tem, mas os alunos têm apostila com os conteúdos de todas as matérias. E daí a apostila, de certa forma, também ajuda o professor.

Entrevistador: E os professores... Mas tem um cronograma daí também.

Entrevistado 1: É, o que a gente acaba fazendo... Seguindo a ordem da apostila, né? Que acaba sempre ficando mais... Mais na falta de um cronograma e quando a gente fazia o cronograma a gente também dava uma sequência a partir da apostila. Às vezes a gente pulava uma sessão inteira mas retomava ela no futuro, sabe? É sempre naquela hora.

Percebemos que a organização proposta na disciplina se assemelha a um modelo escolar mais alinhado com teorias tradicionais de currículo. A apostila e o cronograma orientam um pensar sobre a disciplina que se pauta pelos conteúdos canônicos e não pelos objetivos de formação cidadã. O descompasso entre a proposta e o material não é uma novidade para os coordenadores. Posteriormente, em tom de confissão, a coordenação conta que projeta modificar a apostila da disciplina, para incluir os elementos da proposta presente no PPP.

Entrevistado 2: É eu acho que só uma coisa que eu queria comentar que é também... Fazendo uma meia culpa aqui, que é sobre a apostila de Física, que é um ponto fraco da gente, meu e da colega. A apostila de física, como é que eu poderia descrever ela? Ela foi boa em um determinado momento da história. Hoje ela não é mais, mas não é falando mal da apostila, mas é que tipo, a gente, eu e a colega, desde que a gente assumiu como coordenação, que foi em dois mil e vinte... Antes disso a gente não tinha nenhuma relação possível com apostila, com questão de organização de professor, com questão com coordenação, por exemplo, a gente não tinha esse acesso. Então desde que a gente entrou a gente tá tentando fazer isso, sabe? E desde que a gente entrou, a gente tá tentando mudar a apostila. Tipo, atualizar ela, mas tem outras questões acabou fazendo com que a gente não conseguisse, mas essa é uma das nossas tarefas que estão lá, assim, meu Deus! A gente precisa fazer isso algum momento porque a gente quer colocar na apostila, no documento que os estudantes vão receber essas questões, que estão no PPP, e que agora na apostila atual não tão lá, entendeu? Então isso é um desejo muito profundo nosso, de que isso aconteça no futuro próximo, sabe?

Os coordenadores se relacionam diretamente com os professores, sendo em última instância, a equipe responsável pela orientação destes para o devido cumprimento da proposta. A coordenação do curso, de maneira geral, exerce uma função mais administrativa.

Entrevistada 1: Tipo, tem essas reuniões gerais, entre os professores, que a gente troca bastante... A gente tenta trocar um pouco de experiências e tal, mas não tem alguém que a gente vai recorrer para pedir ajuda, como professor mesmo, sabe? Acho que eu e o colega seríamos a coordenação pedagógica, assim como coordenação... Sei lá, administrativa, não sei a palavra. Mas a gente acaba pecando nisso, porque às vezes é um exercício que a gente tem que ir atrás do professor mesmo, para ver se ele precisa de auxílio e acaba não indo. E do curso geral, assim, não tem uma coordenação pedagógica, é muito mais administrativa mesmo. Até porque só o trabalho administrativo já é pegado.

O CURSO 1 possui uma proposta que visa oferecer formação cidadã a alunos e professores, através da discussão de temas que podem ser associados às teorias pós-críticas de

currículo, com o “machismo” e o “racismo” na sociedade. Como discutido, a proposta de perspectiva freireana está registrada no PPP do curso, mas ao que parece, isso não é suficiente para mobilizar os professores de Física a ponto de repensarem suas aulas, organizando-as numa perspectiva coerente com a vertente teórica definida previamente. O curso preconiza que os docentes tenham liberdade para conduzirem suas disciplinas como preferirem, contudo, o resultado, pelo menos na disciplina de Física aqui analisada, é que os professores não se empenham para definir coletivamente uma proposta metodológica que envolva a aprendizagem de conceitos e a formação cidadã, em especial. As aulas acabam sendo pensadas numa perspectiva de organização dos conteúdos e não dos objetivos de aprendizagem e de formação cidadã. Apesar da proposta possuir uma relação com as teorias críticas e pós-críticas, o modelo de planejamento das aulas e a atuação de professores indicam uma forte influência das teorias tradicionais sobre o currículo do curso.

CURSO 2

O CURSO 2 passou por um processo de evolução de sua proposta. O mesmo possuía uma proposta de “aulões²³”, voltados principalmente para a preparação para a prova de redação. Atualmente o curso possui uma grade completa de disciplinas, tendo também com a criação da disciplina “Debate e Argumentação”, que consiste em aulas de preparação para a redação do ENEM. Segundo a coordenação do curso, essa proposta foi construída ao longo do tempo desde a formação do mesmo.

Entrevistada 2: Sim. No início eram aulões. Então eram as disciplinas separadas por Biologia, Física, Matemática, Língua Portuguesa e Literatura. Até, agora tem Sociologia, Filosofia, Redação, acho que eu falei Matemática e... Mas a gente viu que o pessoal precisava ter maior prática na parte de redação porque eles ficam muito tímidos, então foi sugerida a disciplina de debate e argumentação. Então, os alunos criam times e vão debatendo algum assunto e chegam em conclusões. Então a ideia é eles defenderem o ponto deles. Esse ano, por exemplo, eles fazem também um debate e depois são incentivados a escrever sobre isso. Então, dessa forma, eles conseguem desenvolver a prática na redação. Mas do resto foi, mais que tudo nas exatas, né? É bem difícil dar um aulão e querer que eles aprendam todos os conceitos. Então, por isso que consideramos que aumentar os dias permitia que eles conhecessem tanto a teoria, como a prática.

Pelo que se pode identificar, o curso possui uma grade horária composta por disciplinas, semelhante a grade horária e há uma preocupação especial com a redação, que se reflete na metodologia da disciplina de “Debate e Argumentação”. Podemos identificar,

²³ Esses, normalmente aconteciam de maneira presencial, aos sábados, no turno da manhã ou da tarde.

através da proposta de criação de equipes, elementos que remetem às metodologias ativas de trabalho colaborativo e de gamificação, além de proporcionar exercícios práticos de escrita. Os debates poderiam ser orientados para que contribuíssem para a formação crítica dos estudantes ao passo que eles se preparam para a prova de redação. Sobre a grade de horários, a coordenação do curso percebeu que a proposta de aulas não era adequada, especialmente para as disciplinas das Ciências Exatas, e que isso tencionou a coordenação do curso a modificar a proposta, passando a oferecer uma grade distribuída em mais dias na semana e com mais períodos, fazendo com que o curso abandonasse a característica pontual, passando a um projeto mais longitudinal.

Entrevistada 1: A gente tem agora dois períodos de Matemática e dois períodos de Física na semana. Cada período tem uma hora, sessenta minutos.

Entrevistada 2: Isto.

Entrevistada 1: Ficou bem melhor pra exatas, porque antes a gente tinha que correr muito com conteúdo. Pelo menos na Física e na matemática ficou um pouquinho mais tranquilo.

Entrevistador: Teve um incremento na carga horária dessas disciplinas?

Entrevistada 1: Isso

Entrevistada 2: Sim.

Entrevistador: Junto com um incremento também na quantidade de horas de debate e escrita, isso?

Entrevistada 2: É, foi criado tipo uma hora de debate e uma hora de redação, mas como eles acabam escrevendo, seria como duas horas de redação, né?

No caso das ciências da Natureza e da Matemática, assim como nas demais disciplinas, não houve, porém, uma modificação na proposta metodológica. Nestas disciplinas não há nenhum objetivo maior – que seja definido pelo curso – do que a abordagem do conteúdo para com o vestibular ou ENEM. Estas não seguem uma metodologia específica e não preconizam – nominalmente – o desenvolvimento de outras habilidades além do que a resolução de exercícios

Entrevistada: Eu acho que não existe roteiro pra aula, né? Cada disciplina acaba fazendo da sua forma, mas a gente sempre, né? Acho que fala nas reuniões com o grupo todo de educadores sobre trazer exercícios, trazer exemplos, além da teoria. É mais ou menos isso, assim. O que se estabelece é que vai ter teoria e exercícios, né?

Fica evidente que a proposta oferecida pelo curso é alinhada com as Teorias Tradicionais de Currículo, uma vez que preconiza o ensino focado na atuação dos professores

e na resolução de exercícios como forma de avaliação. De maneira geral, a metodologia destas e as outras disciplinas ficam a cargo dos professores. O planejamento em conjunto acontece somente no início de cada ano e é voltado exclusivamente para a definição do calendário das aulas.

Entrevistada: É, a gente tem para cada disciplina, tem... Normalmente tem mais que um educador para cada disciplina, então, a gente deixa livre para que cada disciplina se reúna e se organize da forma que acha melhor. Então, normalmente, o que acontece é isso. Antes de iniciar o curso cada disciplina se reúne... Os educadores da disciplina e estabelecem o conteúdo, né? Fazem o cronograma, ali, montam quem vai dar cada aula, para todo ano, fica tudo já estabelecido.

As disciplinas normalmente possuem mais de um professor, que organizam o calendário e as grades conjuntamente. O curso possui uma Comissão Pedagógica (COPEP), que promove reuniões e gerencia a aplicação do calendário e o andamento do conteúdo. Além disso, o curso possui uma reunião mensal de equipe em que todas as comissões do curso e os professores apresentam pautas para discussão.

Entrevistada 1: Claro que pode ser ajustado depois, mais para frente, mas já fica tudo estabelecido e o que acontece é que tem a comissão pedagógica, a COPEP, que vai acompanhando a cada uma vez por mês, eles fazem reunião com a gente para ver como que tá o andamento do curso. Acho que é uma vez por mês um pouquinho aquela

Entrevistada 2: Tem aquela revisão. A revisão de conteúdo.

Entrevistada 1: É, a gente tem revisões a cada quatro aulas.

Entrevistada 2: Quatro aulas.

Entrevistada 1: Aí a gente já tem a reunião com a COPEP, também. Eles também veem quem deu cada aula, né? Anotam críticas.

A comissão oferece sugestões para o andamento das aulas e a organização do conteúdo em cada uma das disciplinas. Foi através deste processo que as Ciências da Natureza e a Matemática tiveram sua carga horária semanal aumentada. Conforme a entrevistada

Entrevistada: Como eu te falei, mais que tudo é a questão do cronograma, né? Botar datas e ver que os professores não programem, por exemplo, a aula num feriado, então é programado ali. A gente conta também... Bom eu participo da COPEP, e ali, por exemplo, contamos quantas aulas vai ter cada educador, se tá certinho para todos, por exemplo, se não tem ninguém que tenha menos que os outros. Também, vemos essa questão dos conteúdos, como a colega falou, Física precisava de mais tempo para dar aula, então foi visto mais ou menos quanto tempo iam precisar, daí resultou em duas horas, Matemática, a mesma coisa. Então dependendo do que os educadores pedem, daí vamos mudando as coisas, mas geralmente isso no início do ano. O pessoal traz a experiência do ano anterior e é

mais fácil se organizar pro seguinte, mas se é necessário, por exemplo, alguma mudança a gente faz.

Pelo tipo de trabalho desenvolvido pela comissão pedagógica do curso, concluímos que existe uma preocupação para com a organização do CPVP, remetendo às perspectivas tradicionais de currículo (SILVA, 2005). Em um ano anterior, o curso fazia uma avaliação discente, voltada para as práticas dos professores. Um formulário era disponibilizado para os estudantes preencherem, avaliando aspectos como pontualidade, uso de recursos, dentre outras questões. Conforme relataram

Entrevistada 2: E ano passado... Esse ano até que não deu, mas ano passado a COPED enviava um formulário de avaliação de educadores para que os alunos escrevam sem botar o nome deles, né? Pra comentar o que achavam dos professores. A gente botava todos os nomes e por exemplo se o professor é pontual, se usa recurso, se ele domina a matéria e eles podiam botar; assim, “tem alguma observação?” e às vezes eles comentavam, por exemplo, “ah, eu gostaria que tivesse mais exemplo”, sei lá, então a gente falava nessa reunião que a colega falou, com a disciplina, nós reuníamos e falávamos “olha, falaram que na Física seria bom ter mais exemplos nos conteúdos” ou “botar mais teoria”.

Como aponta a fala das coordenadoras, as sugestões são feitas de acordo com a opinião dos estudantes, e são valorizadas questões como o domínio do conteúdo, e a abordagem utilizada pelos professores. Neste sentido, pode-se relacionar o conceito de “didática” e o de “eficiência” (SILVA, 2005). Além disso, a Comissão Pedagógica do curso tenta oferecer formações continuadas aos professores. Essas formações buscam qualificar os professores para o uso de ferramentas digitais e de metodologias de ensino, criando um espaço de discussão e reflexão sobre a própria prática. Segundo uma das coordenadoras, este ano não foi possível, embora mantenha-se como um propósito da comissão.

Entrevistada 2: Essa é a reunião, essa é a avaliação e também foi organizado Artes, agora também, esse ano, no meio ficou um pouco mais difícil a formação... a gente chama formações, que são reuniões que a gente faz chamando outros departamentos da UFRGS para ajudar; por exemplo, falar sobre educação Popular; falar sobre métodos de ensino, ferramentas digitais também já teve. Então são várias, assim, para dar sugestões, assim, pro pessoal utilizar.

Pelo que é informado na fala da coordenadora, existem debates sobre metodologias de ensino e sobre o tema Educação Popular. O curso também possui um PPP, porém o mesmo ainda não foi finalizado. Analisamos a seguinte fala:

Entrevistador: Legal. E essas definições da perspectiva do curso, do público, da grade horária, desse currículo... Não sei se é assim que vocês chamam... Se poderia se chamar, assim, diferenciado, por oferecer essa disciplina... Elas elas estão registradas em algum documento do curso ou do projeto de extensão?

Entrevistada: Tem o Projeto Político Pedagógico que foi criado, só que a gente sempre está atualizando, então ele não está terminando. Nele tem uma base definindo as comissões, definindo os objetivos do curso e também a história dele.

Entrevistador: Então ele existe? E ele tá... Esse documento ele tá... imagino que ele não não esteja publicizado, né? Mas ele tá disponível para consulta?

Entrevistada 2: Sim, ele não foi terminado... Há correções, por exemplo, tem a questão de alguns conceitos que alguns falavam que tal termo não era certo, daí trocava. Daí a gente tem ajuda de uma professora que agora não me lembro nome, mas ela também corrige, então, ficou... Tá inacabado.

Destacamos, em nossa análise da entrevista, que não houveram menções aos momentos de formação política dos estudantes (e mesmo se existem). Embora o pesquisador não tenha questionado o conteúdo dos debates, é certo que o curso não possui nenhum tipo de acordo que implique em momentos de formação política nas aulas de Ciências da Natureza e Matemática. Dessa forma, podemos, por fim, relacionar o conceito de classe social somente com o objetivo comum dos cursos, que é de oferecer condições para que estas ingressem na universidade. Assim sendo, a partir da análise aqui desenvolvida, entendemos que não foram identificados aspectos das teorias críticas e pós-críticas nas falas da coordenação do curso.

CURSO 3

O CURSO 3, evoluiu e aprimorou sua proposta pedagógica ao longo dos anos. Embora os objetivos dos cursos tenham sido mostrados na primeira seção deste capítulo, junto à sua identificação, um recorte acerca dos objetivos pedagógicos dos cursos foi omitido para ser discutido nesta seção em anonimato. No trecho a seguir, a coordenação do curso comenta sobre a inclusão desse novo objetivo.

Entrevistado: Mais adiante na história entrou outro objetivo, que eu acho que junta tudo, que é de tá realmente repensando como que se dá o ensino, né, como que se dá o processo de aprendizagem, a gente começou a entrar mais na questão pedagógica, assim, que não era tão central, na minha opinião, quando a gente fundou... e se tornou a coisa mais central, se tornou o pilar. Pra mim é isso.

Como o próprio coordenador destaca, o curso não tinha uma preocupação específica com a questão pedagógica em sua proposta inicial, até que ela foi ganhando espaço, tornando-se o pilar principal do curso. Ao ser questionado sobre a grade horária, a coordenação afirma que na ocasião do início de suas atividades, o curso era baseado em disciplinas e passou a se organizar pelas áreas do conhecimento definidas pelo ENEM.

Entrevistador: ...E como é que é composta a grade curricular do CURSO 3?

Entrevistado: Tu diz a que os alunos vivem, por assim dizer?

Entrevistador: Isso, o que é apresentado aos alunos como grade curricular do Curso? Vamos dizer assim.

Entrevistado: Sim, no início a gente tinha bem definido um foco no vestibular, então era uma grade disciplinar, assim né, a gente tinha dois blocos por noite, dava aula de segunda à sexta, cada bloco era uma hora e vinte, mais ou menos, o equivalente a dois períodos, né, noturnos. E a gente era uma disciplina, um professor né. Acho que isso dava dez ou onze disciplinas porque a gente botava filosofia também... Então era aquilo, “ah, numa noite tu vai ter biologia e matemática, na outra tu vai ter história e geografia, na outra tu vai ter Física e língua portuguesa... Isso no início. Durante a pandemia e até o atual a gente mudou o foco pro ENEM. Então o currículo hoje ele se organiza nas quatro grandes áreas do ENEM né. As ciências da natureza e suas tecnologias, a matemática e suas tecnologias, as humanidades e as linguagens, estando ali o português e a língua estrangeira que pra nós é o espanhol... (silêncio)... Então tem quatro disciplinas por assim dizer né, pro aluno, ao invés das onze que tinha antigamente.

O CURSO 3 adequou a oferta de disciplinas e a grade horária para seguir a proposta de áreas do conhecimento, tal qual o Exame Nacional. As disciplinas oferecidas pelo curso passaram a ser: Ciências da Natureza, Ciências Humanas, Linguagens e Matemática. Vejamos a fala a seguir

Entrevistador: Entendi. Tá, e voltando agora aos conteúdos né, as aulas. Então os conteúdos, eles já foram organizados por disciplinas?

Entrevistado: Uhum.

Entrevistador: E agora tão organizados por área do conhecimento? Hoje em dia então é área do conhecimento ou disciplina?

Entrevistado: É área do conhecimento. Eu uso a expressão disciplina porque pro estudante é isso que aparece ali na grade né, “Ah, hoje é dia de ciências da natureza, amanhã é dia de humanidades”.

Entrevistador: Beleza. E como é que é essa organização? As áreas do conhecimento são... as áreas...

Entrevistado: As áreas do ENEM.

Entrevistador: Do ENEM?

Entrevistado: Da prova do ENEM. Que tão ali na matriz de habilidades e competências que regulam o ENEM. Humanidades, Naturais, Linguagens e Matemática... e suas tecnologias.

Podemos perceber que o CURSO 3 identificou a necessidade de atentar para a organização do currículo, aproximando sua estrutura com a de um instrumento de avaliação - nesse caso, o ENEM. De certa forma, o curso inovou em sua proposta curricular, se distanciando de uma oferta tradicional de disciplinas e inserindo uma grade que facilita a interdisciplinaridade. Por outro lado, é sabido que a prova do ENEM possui uma ementa muito extensa, que comporta uma lista de habilidades e competências, além de uma lista de

objetos de conhecimento, que consiste basicamente numa lista de conceitos, exatamente como nos vestibulares, sendo, dessa forma, considerada também uma prova conteudista (STADLER, 2017, MATIELLO, 2023), e que, por isso, se torna particularmente mais difícil para estudantes de baixa renda (NASCIMENTO, 2019). Seguir essa proposta para a organização das disciplinas, embora seja uma inovação entre os CPVP, não garante, por si, um real distanciamento da perspectiva tradicional. Como Silva (2005) aponta, um currículo não pode ser considerado afastado das teorias tradicionais se estiver calcado na mesma estrutura canônica. Ainda assim, compreendemos que a proposta de áreas do conhecimento significa uma mudança positiva para o currículo do CURSO 3, por tencionar os professores a trabalharem de forma colaborativa e contextualizada, prospectando uma ruptura na constituição dos currículos previamente encontrados em nossa análise.

O curso se movimentou para a construção de um PPP, que ainda não foi finalizado. Ao ser questionado sobre a documentação do cursinho, a coordenação indica que a situação é comum entre os CPVP's.

Entrevistador: Beleza, eu já já vou te fazer uma outra pergunta nesse sentido. Só essas definições da perspectiva do curso, né, da grade curricular... Vamos dizer assim, do currículo do CURSO 3, elas tão registradas em algum documento?

Entrevistado: ... De alguma maneira elas tão né... Tem aí uma dificuldade que eu acho que é geral de boa parte dos cursinhos né, de ter um PPP bem estruturado, que é atualizado, né, com certa frequência. A gente no fim criou um dispositivo que é... a função dele é mais de organização interna assim né, do... da gestão, do coletivo e tal, que acaba um pouco cumprindo essa função, não completamente, né, mas de fazer esses grandes registros sobre o coletivo que é o congresso. A gente tem, uma vez por ano, um congresso onde a gente rediscute a organização interna, quem vai tá ocupando qual função, quais vão ser as funções disponíveis, o que que elas desempenham e tal. E nesse congresso a gente acaba fazendo essa discussão pedagógica também, né, porque a gente não separa assim... como que é a estrutura interna de organização de como é o processo pedagógico. Então, apesar da gente não ter um PPP estruturado... A gente já começou várias vezes. Teve um ... Tem bastante coisa até nessas versões de PPP's, ali registrado...

Além da preocupação com a organização das disciplinas, é possível perceber que o CURSO 3 busca, anualmente, reorganizar sua estrutura de funcionamento. Novamente, é evocado o conceito de organização apresentado por Silva (2005), dessa vez, no que diz respeito à estrutura organizativa do curso. A coordenação reforça que a questão pedagógica está sempre presente nas discussões e que, apesar do PPP do curso não estar finalizado, essas definições podem ser encontradas nas atas do curso, que acontecem anualmente e possuem a função de formalizar as decisões do coletivo e revisar a proposta pedagógica. Destacamos

Entrevistado: ...As atas do congresso elas cumprem um pouco essa função... Um pouco, não completamente, essa função de ter esse registro, assim, da raiz

pedagógica, né, do curso... de “bom, vai ter um núcleo de ciências da Natureza, o foco será o ENEM, a gente vai prezar por um trabalho interdisciplinar, habilidades de escrita, leitura, interpretação de texto vão ser razão de trabalho de todos os núcleos, seja da matemática, seja das naturais, seja das linguagens”...” Essas coisas tão ali. Elas não tão estruturadas da maneira devida, que seria um PPP, mas a gente tem essas atas como uma forma de registro pedagógico, assim, de como... da cara do curso.

Neste trecho, percebe-se que, embora a coordenação compreenda a necessidade de um PPP, as atas cumprem a função de registrar a proposta pedagógica. Também, identificamos que as áreas do conhecimento possuem núcleos no coletivo e que certos objetivos pedagógicos, como a interdisciplinaridade e o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita, são valorizados por todas elas. Podemos então relacionar estes objetivos aos conceitos de Ensino e Aprendizagem, presente no quadro de Silva (2005), na medida em que o curso preconiza o desenvolvimento de habilidades comuns às diferentes áreas.

Ao ser questionada sobre o planejamento de Ciências da Natureza, a coordenação indica que as aulas de todas as áreas são planejadas coletivamente pelos respectivos professores e que o registro é feito em um plano de aula.

Entrevistador: Uhum... E agora mais voltado, assim, pro grupo de professores, em especial, de Ciências da Natureza, né. Como é que ocorre o planejamento das aulas? Em especial as de natureza, né? Tem algum espaço de discussão coletiva?

Entrevistado: Tem. A ideia central, assim, do curso, nesse processo pedagógico e tal é que, primeiro, aconteça um planejamento, né? No início do curso, quando era disciplinar era meio cada professor por si, assim, e vai. Mas a gente sempre teve a multi docência, a docência compartilhada como princípio. Nem sempre a gente tinha vários professores numa mesma disciplina pra trabalhar isso de fato. E a gente preza muito por ter um momento... Pelo momento do planejamento existir, né. O momento em que os educadores de uma mesma área de conhecimento sentam juntos pra planejar a sua aula, pra produzir registro desse planejamento. Sendo bem sincero, eu acho que nem sempre tem o momento depois, né, de voltar e avaliar esse planejamento, mas pelo menos antes da aula sempre acontece, né. Um momento de planejamento, um registro dele, que daí também vai variar, assim... A gente tem modelo, a gente tem assim... um princípio né. Uma diretriz de como a gente planeja, como a gente estrutura as nossas aulas. Ela não é uma coisa engessada, mas ela estrutura o processo de planejamento... E cada núcleo ali vai ter as suas características de como toma esse registro e tal, mas tem um modelinho de plano de aula e é bem prezado né, tanto que a gente trabalha com tu não dar aula toda semana, né. Tu dá aula em uma semana, ali o núcleo de naturais, por exemplo, na semana seguinte tu vai planejar a próxima. Então no... no horário, né, na carga horária do educador a gente insere o processo de planejamento, que se não tiver não vai acontecer, né, a lógica é essa... (silêncio) Então sempre tem um processo coletivo de planejamento pedagógico.

Segundo a coordenação, o planejamento ocorre quinzenalmente, alternando-se com as aulas. Como a coordenação sistematiza os encontros com o objetivo de discutir as ações a serem desenvolvidas, podemos perceber que o curso possui atenção especial para o

planejamento (SILVA, 2005). Sobre a “avaliação”, conceito também presente no quadro (SILVA, 2005), podemos perceber que a coordenação do curso reconhece a sua importância, mas os professores possuem certa dificuldade em conduzi-la junto ao restante da proposta, uma vez que, os professores não retomam as aulas já ministradas. Esse aspecto tenciona muito as práticas do curso de volta a uma proposta curricular tradicional pois é pouco preocupada com a participação dos estudantes e acaba por resumir as aulas aos momentos em que os professores aplicam o que foi planejado.

Após o entrevistador questionar sobre a ênfase das aulas de Ciências da Natureza a coordenação também revela que as aulas do curso possuem metodologia inspirada nos Três Momentos Pedagógicos (MUENCHEN, 2014), a qual se baseia na ideia de transpor a proposta pedagógica freireana, originalmente desenvolvida em um curso popular de Alfabetização de Jovens e Adultos, para uma turma de ensino médio em um ambiente de educação formal (UREL, 2022)

Entrevistador: Uhum. Tá. E tu saberia me dizer, assim, que atividades são desenvolvidas nas aulas de ciências da Natureza? Elas têm algum modelo de plano de aula específico? Tem também algum documento também pra consulta, assim, disponível pra consulta que remeta às aulas de natureza?

Entrevistado: O documento orientador, né? Seria esse modelo de planejamento, assim, que ele não é exclusivo das ciências da natureza, tem... Ele é de todas as áreas do conhecimento. Ele é baseado, né, na metodologia dos três momentos pedagógicos, ele não é exatamente os três momentos pedagógicos, mas ele preza por ter ali a... Organização do conhecimento... Vai me escapar os termos agora, porque eu tô há um tempo fora da sala de aula, tá? Eu tô voltando agora. Eu não tava na minha rotina, assim, do curso, estar planejando aula, vou voltar agora.

Segundo a coordenação, as aulas sempre se iniciam com uma situação-problema e os estudantes são instigados a dialogar sobre os temas apresentados pelos professores. Essa é uma abordagem típica do primeiro momento da metodologia citada, denominada “problematização inicial”. A coordenação segue, oferecendo detalhes sobre os temas abordados nestes momentos, conforme reproduzimos abaixo

Entrevistado: Mas a ideia, né, geral desse plano é que tu tenha um momento, assim, de tentar um diálogo com os estudantes pra... Com os educandos, pra entender o que que eles entendem, né, daquele tema que vai ser abordado nessa aula. A aula é baseada sempre em uma situação problema, né. Sempre tem um situação problema que vai orientar todo o planejamento. É, alguns exemplos que eu lembro, assim, de cabeça, aí é “ameaças às áreas de preservação ambiental de Porto Alegre”, ou então “pobreza menstrual”, ou então “questões de saneamento básico”, é... “grandes extinções sendo causadas pela humanidade”, são essas situações problema, assim, aí o transporte... “o transporte público da periferia até o centro”, daí essas... A gente começa com isso, né, a situação problema. A Partir disso a gente vai tentar, assim, situar os estudantes, né, fazer uma... uma inserção crítica, assim, deles. “Onde é?”... “Que que isso é pra vocês?” “Que que vocês sabem?”

“Vocês conhecem áreas ambientais?” “Como é que vocês fazem pra ir pro centro?” etcétera....

Observando a abordagem das aulas de Ciências da Natureza, podemos perceber que muitas delas, não ocasionalmente, trazem temáticas sociais. A coordenação indica que o objetivo é desenvolver uma visão crítica dos problemas. A partir disso, com esse apelo social e a utilização de problemas de caráter real, podemos identificar que o CURSO 3 propõe momentos de formação política junto à proposta de preparação para o vestibular. Os temas “extinções causadas pela humanidade”, “preservação ambiental”, “saneamento básico” e “transporte público” se relacionam com conceitos como “classe social”, “capitalismo”, “poder”, “relações sociais e de produção” e “conscientização” que fazem parte das teorias críticas apresentadas por Silva (2005). O tema “pobreza menstrual” além de se relacionar com o conceito de “classe social”, se relaciona também com o conceito de gênero, pertencente às teorias pós-críticas (SILVA, 2005), uma vez que se refere a um problema de cunho econômico que tem implicações quase que exclusivamente na vida de mulheres.

Em um momento posterior da aula, são apresentados conceitos de forma expositiva, e a partir disso, a situação problema passa a ser compreendida na perspectiva das ciências da natureza. Destacamos

Entrevistado: ...Depois a gente faz... dá uma estruturada, assim, nesse conhecimento, geralmente é quando a gente se aproxima mais do conteúdo puro, por assim dizer. Geralmente tem um momento mais expositivo, assim, onde a gente vai dar sentido, né, à essa situação problema a partir das ciências da natureza, né. Ai a ... “Que que é a diversidade, as interações, pra eu ter uma área de preservação?”, “Como é que funciona o processo mecânico de transporte”, etcétera. A gente sempre dá momento... cria momentos, e esses são bem variados, onde o momento, assim, tá só com os educandos, “nós vamos fazer uma pesquisa, agora”, “nós vamos produzir um texto”, “Nós vamos lê um texto”, “nós vamos fazer uma postagem pro instagram”, assim, algo que é só deles, que... coloque eles na posição de trabalhar esse conhecimento.

Novamente, pela abordagem que a coordenação do curso coloca, podemos concluir que o curso valoriza os conceitos de “Ensino” e “Aprendizagem”, pois utiliza de metodologias que posicionam os estudantes como protagonistas de seu aprendizado. Neste parágrafo, percebe-se que, mesmo em momentos de organização do conhecimento – segunda etapa da metodologia dos três momentos pedagógicos – são feitas propostas de atividades em que os estudantes precisam desempenhar tarefas ativamente. O fechamento da aula – que segundo a metodologia dos três momentos pedagógicos seria a “aplicação do conhecimento” – é feito com a aplicação de questões e a realização de atividades práticas. Ao comentar sobre a questão, a coordenação também dá detalhes acerca do planejamento.

A gente também sempre vai ter um momentinho ali... de situar na prova do ENEM, né, algumas questãozinhas, assim. Faltou dizer que a gente sempre se orienta dizer que a gente sempre se orienta, também, pela matriz de habilidades e competências do ENEM. Então a gente pensa ali “ah, qualé a competência e habilidade que a gente vai abordar nessa aula?”, “Qual é a situação problema?”. Esses são as nossas duas bússolas, né. A gente é criativo nesses processor, né. As vezes e “bah, lê aqui um texto de tal autor sobre a questão da... da higiene”, né? E o acesso a higiene e saneamento e “vamos ver em que momentos do texto sai isso”, ou então “vamos fazer sabão”, né? E tentar entender o que aconteceu no processo ali das transformações químicas de produzir sabão, ou então “vamos olhar os mapas aqui enxergar onde é que tão os vetores de ameaça das áreas de preservação ambiental”, esse momento de pesquisa, assim, de produção dos alunos, geralmente onde a gente mais é criativo assim, que é uma parte bem legal e também onde a gente demora mais no planejamento para criar, no geral, então tem essa estrutura aí.

A coordenação afirma que as aulas são preparadas com base na matriz de competências e habilidades do ENEM. Neste sentido, podemos identificar que, embora as aulas possuam também momentos de exposição, o curso busca se afastar de uma proposta fundamentada unicamente na abordagem de conceitos. O planejamento das aulas se inicia com a identificação das competências e habilidades da matriz de referência do ENEM que se pretende desenvolver em aula e se segue com a produção de uma situação problema condizente com as habilidades escolhidas e com a escolha das atividades e metodologias a serem utilizadas no desenvolvimento da aula.

Nos trechos identificados, podemos perceber um forte alinhamento do CURSO 3 com os elementos das Teorias Tradicionais, com exceção do conceito de “avaliação”, o qual nos parece uma das dificuldades que o curso enfrenta no processo de qualificação de sua proposta. Nas propostas de temas que são abordados nas aulas de Ciências da Natureza, pode-se perceber um alinhamento com conceitos das teorias críticas e pós-críticas que, com o auxílio da metodologia dos três momentos pedagógicos, constituem uma proposta pedagógica de preparação para o ENEM e de formação crítica, de maneira que os objetivos ditos comuns aos cursos populares são aparentemente contemplados nos momentos de aula. Entendemos que a avaliação poderia auxiliar o curso nesse sentido, oferecendo informações sobre a aprendizagem dos conceitos e o desenvolvimento de uma visão crítica da sociedade.

CURSO 4

Como nos demais cursos, os objetivos pedagógicos, foram omitidos para que pudessem ser discutidos ao longo deste capítulo. Ao comentar sobre os objetivos do curso (pergunta II), a coordenação afirma que os estudantes são alertados sobre a importância das classes populares ocuparem também a universidade, conforme destacamos

Entrevistador: Sim. E quais são os objetivos do curso enquanto movimento de educação popular?

Entrevistada 1: Então, a gente sempre... vou usar um pouco do discurso que a gente usa quando a gente tá fazendo entrevistas para selecionar professores, que o nosso objetivo é que os nossos alunos, eles ingressem no ensino superior, mas que eles não só ingressem porque “ah eu tô só ingressando.”, que eles entendam que quando as classes populares ocupam a universidade pública é um... É algo que é necessário, né?

Ainda, a coordenação comenta sobre a permanência e as dificuldades enfrentadas por estudantes trabalhadores, denunciando a postura da universidade frente a questão

Entrevistada 1: E a gente sempre continua falando de permanência, que o nosso primeiro problema é a entrada, porque a gente sabe que o ensino público tem os seus problemas. Ai eles não ficam suficientemente preparados, aí não conseguem fazer o vestibular direito, aí tem que trabalhar e simultaneamente estudar, o que não é o caso das classes médias, a gente sabe muito bem. E aí depois a gente luta muito para que eles... Conversa muito sobre a permanência também... De também fazer com que os nossos alunos não entrem achando que a UFRGS é esse lugar que vai abrir os braços para eles e vai dizer “venham e sejam muito bem-vindos”, porque a gente sabe que UFRGS é esse espaço que também permanece excluindo os nossos alunos.

Além de abordarem a questão do ingresso, os estudantes são advertidos sobre as dificuldades relacionadas à permanência das classes populares na universidade. Neste sentido, a proposta também se constitui como um momento de orientação educacional em grupo, uma vez que a metodologia dos momentos consiste de uma conversa com os estudantes sobre essas questões

Então é um pouco esse os objetivos, né? E aí, com a educação popular, fazer com que eles reflitam sobre o espaço deles na sociedade, reflitam sobre por que eles tem que ir atrás de um curso pré vestibular popular enquanto um monte de gente só cursa no ensino médio numa escola particular e entra na universidade. Nunca vai trabalhar, só vai trabalhar quando conseguir um diploma. Enfim, poder fazer esse tipo de reflexão com eles também, né? E sempre querendo que eles tragam mais sobre eles, e tragam sobre as vivências deles, e possam fazer com que essa experiência de aprendizagem não seja só pro vestibular, mas que seja uma aprendizagem significativa para eles...

Segundo a coordenação, os alunos são colocados a refletir sobre suas trajetórias e os desafios a serem enfrentados para a aprovação no vestibular. Esses momentos apontam na direção das experiências de orientação e escolha profissional identificadas nos textos 8, 9 e 14 da RSL e podem também ser associados aos conceitos de “classe social”, “conscientização” e até ao conceito de “resistência”, ou seja, se distanciam de um modelo tradicional e direcionam a proposta do curso para as teorias críticas de currículo (SILVA, 2005), uma vez que a ênfase utilizada nesse momento da entrevista, indicava que essas

reflexões buscam também motivar os estudantes a insistirem nas suas tentativas de ascensão social através do estudo.

Aparentemente, esses assuntos são de fundamental importância, mas se afastam da proposta de preparação para o vestibular. No trecho a seguir, se percebe que os momentos de debate sobre essas questões concorrem com o tempo “de aula”, onde são ensinados os conceitos e demais “técnicas” para a resolução da prova. Conforme destacamos abaixo

O máximo que a gente consegue, né? Porque a gente discute muito essa ideia de que estamos preparando para uma prova. Estamos preparando eles para acertar um x. Então, infelizmente, a gente tem que deixar coisas de lado que a gente gostaria de deixar mais fortes, né? Então de deixar trazer mais reflexões, de repente trazer mais questionamentos, mas que às vezes a gente tem que estar ali fazendo com que eles aprendam a marcar o x e reproduzindo essa ideia de escolarização que a gente sabe que não é a melhor, né? Mas que é a que nós temos.

A própria coordenação reconhece que essa segunda proposta não é adequada, mas é a única viável na atual conjuntura. É possível que sua crítica seja direcionada à uma proposta tradicional, uma vez que ela se refere ao ensino de resolução de questões. Podemos associar essa visão dicotômica da coordenação acerca da formação política e da preparação para o vestibular com o conceito de “objetivos”, presente nas teorias tradicionais de currículo (SILVA, 2005). Temos indicativos de que as aulas das disciplinas seguem uma metodologia alinhada com as teorias tradicionais de ensino. Ao comentar sobre a grade do curso, a coordenação indica que ela é composta pelas disciplinas do vestibular. Analisamos os seguintes trechos

Entrevistador: Uhum. E como é que é composta a grade curricular do cursinho?

Entrevistada 1: Deixa eu aqui olhar para te mostrar. Até a gente tem todos os dias aulas, de segunda a sexta-feira com seis períodos e um intervalo entre os períodos. Então a gente tem 10 minutos de intervalo. Começa às 6:30h e termina às 10h da noite no período noturno. Aí eu não sei se tu quer que a gente te comente quantos períodos têm as disciplinas.

Entrevistador: É interessante. Pode comentar também.

Entrevistada 1: Então, por exemplo, Matemática tem três períodos. Física são três períodos também e química são três períodos também. São as que têm mais tempo, né? Aí a gente também... Às vezes acontece da gente ter que trocar alguma coisa ou outra... Porque, por exemplo assim, os nossos alunos sentiram que tava com muita falta de ter português, que só tem dois períodos. Eles queriam que tivesse mais um. Então as equipes de três períodos acabavam cedendo, assim, um período ou outro. A gente faz isso de ceder período para tentar fazer com que os anseios dos alunos possam ser atendidos. Então eles falavam “Ah acho que é muito pouco a gente ter dois de português”, então a gente vem lá e tenta fazer com que fique um pouco melhor para eles, aí organiza os profes, enfim. Aí depois, história tem dois períodos, também sociologia tem um, filosofia tem um. A gente bate muito martelo para que a gente mantenha sociologia e filosofia porque por um período foi muito discutido isso, por conta da grade do ensino médio. E aí “ah, onde é que vai parar

isso?”, e a gente foi... Permanece achando que cada um que... Porque às vezes as escolas colocam os dois juntos, né? E a gente defende que não. Cada um tem o seu período. Eles têm que ter. E é Filosofia, e é Sociologia e é isso aí... Tem dois de Geografia, dois de Literatura, um de Inglês. A gente oferece inglês e espanhol, mas a gente tá há dois anos sem um professor de espanhol. A gente tá só com um. Acho que é isso.

Cabe destacar que tanto a Sociologia, quanto a Filosofia, são disciplinas que não fazem parte da ementa do vestibular da UFRGS e no ENEM e são contempladas pela matriz de referência da área de Ciências Humanas. A coordenação esquece de comentar sobre a disciplina de Biologia, mas posteriormente, em outro momento da entrevista, é afirmado que a disciplina é oferecida. É comentado também a falta de professores de Espanhol. O trecho evidencia que a coordenação organiza a grade do curso, considerando a opinião dos estudantes. Podemos associar o trabalho da coordenação de adequar a grade horária com o conceito de “organização”, presente nas teorias críticas de currículo (SILVA, 2005). Tanto a questão da adequação dos períodos, quanto a inserção das disciplinas citadas, podem ser relacionadas com o conceito de “eficiência”, uma vez que se refere à um melhor aproveitamento do tempo e, contraditoriamente, da inserção de disciplinas que não fazem parte da ementa do vestibular da UFRGS, mas que a coordenação compreende ser importante. Ao comentar sobre as disciplinas, é revelado que os professores seguem um plano de aula, que foi desenvolvido no ano de 2022 reforçando a presença do conceito de “organização” do quadro de Silva (2005). Também é revelado que nem todos os professores são docentes, havendo pessoas de cursos como Engenharia e Medicina que desempenham a docência nas disciplinas do curso. Em um trecho posterior da entrevista é revelado que isso se reflete bastante na área de Ciências da Natureza, particularmente na Física

Entrevistada 1: ... a maioria dos professores de Física, por exemplo, eles não são de Ciências da Natureza, eles são Engenheiros, eles não são físicos. Eles não são professores formados naquela graduação, que tem licenciatura em ciências. Na Química a gente tem pessoal que faz... A gente já teve pessoas que fizeram Química, mas geralmente também são engenheiros químicos. Então acho que muito por isso também, sabe? Nunca teve... A gente nunca teve ninguém das Ciências da Natureza. Biologia tem, Química já teve, Física... Eu não sei se já teve alguém da Física. Ah tinha uma professora que era formada em Física, só que ela tava fazendo Medicina, mas ela era a única que eu lembro que era da Física. O outro professor de Física é da engenharia.

Cabe aqui destacar o que é confirmado em um momento posterior da entrevista. O curso possui uma coordenação pedagógica, a qual é responsável por essa organização e todas as demais questões relacionadas aos professores. Destacamos o trecho abaixo

Entrevistador: Legal, legal. Ótimo. E os conteúdos das aulas especificamente? Eles estão organizados por áreas do conhecimento ou por disciplinas?

Entrevistada 1: Eles estão organizados por disciplinas. A gente conseguiu, no ano passado, fazer os planos, porque antes não existiam os planos. Tinha um cronograma bem generalizado, e aí isso dificultava quando, por exemplo, saiu um coordenador de uma disciplina. Aí outra pessoa sumia. Aí essa pessoa que conhecia mais ou menos já saía. Aí tinha um bando de gente nova. Aí não sabia para onde ir, o que fazer. Aí usava esse cronograma aí... Sei lá... A pessoa... Porque a gente tem muitos professores que não necessariamente estão fazendo faculdade de matemática para dar aula de matemática. A gente tem muitos alunos, por exemplo, da engenharia, a gente tem alunos da Medicina que têm muito esse conhecimento por conta do vestibular, né? Porque passaram por esse vestibular e os alunos da Medicina, enfim, passaram anos fazendo esse troço. E aí eles dão aula. Então às vezes não sabem fazer. Isso é um conhecimento pedagógico, né? Que professores têm. E aí, consequentemente, não é prof, não sabe.

Na opinião da coordenação, esses professores têm certa dificuldade em compreender questões de cunho pedagógico. A perspectiva da coordenação sobre a questão nos remete ao conceito de “didática”, presente no quadro das teorias tradicionais de ensino (SILVA, 2005), na medida em que esta seria uma qualidade que somente pessoas da área da educação possuem, que as confere maior responsabilidade com os objetivos e principalmente, permite ministrar aulas melhores. Resumidamente, o comentário pode ser associado à ideia de que professores ministram aulas melhores, pois possuem didática. Ainda, sobre as disciplinas, a coordenação afirma ter oferecido uma formação aos professores, que revela uma preocupação da coordenação com a questão dos objetivos de ensino e aprendizagem, conceitos associados por Silva (2005) às teorias tradicionais de currículo. Conforme destaca a entrevistada

Entrevistada 1: Eu fiz uma formação na época para que eles refletissem um pouco sobre essa ideia de objetivos. Objetivos de aprendizagem, né? Ao invés de um objetivo de ensino, enfim, mas a gente... Enfim, os professores não foram todos na formação e aí ficou que os planos de ensino... Eles ficaram com o conteúdo como ele tem que ser, seguindo uma ordem e com uma bibliografia, mais ou menos, de livros que eles usam, materiais que eles usam. Então é por aí que os professores seguem. Então tem esse plano e a gente sempre indica pros professores novos que entram lerem o plano, observe os materiais e veja ali o que te interessa. A gente tinha o plano de começar a fazer por área de conhecimento, por conta da grade do novo ensino médio, por conta das alterações do ENEM. Isso foi uma coisa que a gente debateu bastante no passado, de como a gente podia tentar fazer essa organização ficar um pouco mais interdisciplinar e agrandar um pouco mais essa ideia de áreas de conhecimento, ao invés de disciplinas, né?

Na sequência, a coordenação revela também que existem movimentos que buscam influenciar as práticas dos professores e modificar a proposta metodológica do curso. Foi proposto que houvesse uma temática mensal, a qual os professores deveriam planejar aulas que a contemplassem. No trecho a seguir, a coordenação comenta sobre a experiência, que não vigorou, mas que permanece como uma proposta de mudança nas práticas pedagógicas do curso. Neste sentido, podemos associar o posicionamento da coordenação com o conceito

de “metodologia”, presente nas teorias tradicionais de currículo (SILVA, 2005). A entrevistada destaca que

Entrevistada 1: Mas a gente tá tentando fazer por outras maneiras. Ao invés de fazer um plano de uma área, a gente começou a puxar para um lado de, por exemplo, ter uma temática do mês. A nossa temática do mês, inclusive, tá uma loucura. A gente tem que voltar com isso porque a gente conseguiu manter uns dois, três meses, mas aí depois desandou também. As coisas são difíceis de manter, sendo um caos, tudo bem. De que a gente fazer uma temática do mês. Então, sei lá, a temática do mês é música. E aí as disciplinas tem que trazer alguma coisa relacionada a sua disciplina que abarque esse tema da música. Então, sei lá, a Física vai trazer sobre as ondas sonoras, a sociologia talvez traga sobre a música, a questão social, a questão das raças sociais, o que que é atribuído para cada gênero musical, não sei. E aí, a ideia era que ficasse interdisciplinar, não a partir da área do conhecimento mas a partir de uma temática que a gente começou a pensar. Para tentar começar essa aproximação de ser uma área do conhecimento, não uma disciplina. Mas estamos aí meio que bambeando nisso ainda.

Na proposta descrita, o tema é a relação estabelecida entre o conteúdo de diferentes disciplinas, não havendo um trabalho interdisciplinar no qual os professores planejam aulas de diferentes disciplinas juntos. Segundo a coordenação, a equipe se reúne mensalmente em uma reunião pedagógica. Foi informado que os professores de Física, em especial, se reúnem a cada dois meses²⁴. Questionada sobre o planejamento, a coordenação comenta que acontece no início de cada ano e que as disciplinas de Matemática e de Ciências da Natureza recebem um tratamento especial na grade curricular. Analisamos o trecho abaixo

Entrevistada 1: Então a gente tem algumas reuniões. A gente tem as reuniões pedagógicas, mensalmente, e os professores das disciplinas, eles mantêm uma frequência de reuniões que aí é das próprias disciplinas. E aí eles... Bom, eu sei que, por exemplo, a Física fazia a cada dois meses, um negócio assim. Então o pessoal, o nosso pessoal da Física é um pessoal bom, um pessoal engajado. Eles tem uma coordenação forte. Então, é um pessoal que pega bem. A gente tem outras disciplinas que bambeia, mas no momento de Ciências da Natureza... Um momento onde tem uma discussão bastante forte, que a gente discute bastante o currículo e discute como é que vai ser planejada as aulas é no início do ano. Porque a gente faz uma coisa que se chama semana zero. “Como é que funciona a semana zero?” São duas semanas onde os alunos do momento onde eles ingressam, eles têm duas semanas de Matemática, Física, Química e Biologia, básicas. A gente tem aula de adição e subtração, a gente tem... Então, nessas duas semanas os professores planejam em conjunto as aulas e a ideia não é... A gente até ficou debatendo muito tempo isso para ela chegar no formato que ela tá hoje, a semana zero, foram algumas reuniões e algumas reuniões de eu enchendo muito saco deles para que eles parassem de pensar... De como a semana zero... Como uma ideia de começar o conteúdo antes. Porque a semana zero, ela... Tipo, só tem aula disso. Não tem aula, por exemplo, de História, de Geografia, de sei lá, literatura. É só Ciências da Natureza e Matemática. Então, parar de ter essa ideia de adiantar conteúdo, mas de pensar no que eu preciso de base para dar o meu conteúdo. Então, biologia não vai chegar como vai começar lá da célula. Biologia vai começar a dar polaridade e aí vai se juntar com química para dar polaridade. Então de pensar essas habilidades básicas que eu quero que eles pelo menos tenham. E aí partir do

²⁴ Não houveram informações que permitissem uma compreensão acerca do que é discutido nas reuniões de física.

princípio que eles não têm, então, por isso que a gente dá adição. E assim... Adição de unidade, dezena, centena. Como se fosse quinto ano. Para que eles tenham essa base. E aí é nesse momento onde tem um planejamento que é bastante... Assim... A gente faz uma reunião. Que a gente discute como é que vai ser trabalhada essas duas semanas, de semana zero.

Entrevistador: Então, esse é o momento mais conjunto de planejamento?

Entrevistada 1: De Ciências da Natureza, sim.

Entrevistador: É exclusivo da Ciências da Natureza?

Entrevistada 1: E matemática, isso.

Entrevistador: Ah e Matemática.

Entrevistada 1: Isso. A ideia é que eles olhem pra aula, pensem naquele conteúdo e pensem especialmente naquilo que eu comentei antes, no objetivo de aprendizagem e de saber como é que eu vou verificar depois se esse objetivo foi cumprido. Então, de eu poder estar sempre fazendo essa avaliação formativa... De avaliar se o meu aluno aprendeu aquilo. Porque aí, a partir do princípio, né? “Se o meu aluno não aprendeu aquilo, alguma coisa que eu fiz talvez não seja tão boa”, então voltar para essa reflexão. Planejar uma aula que traga os mesmos objetivos, mas que faça de outra forma. Eu falo isso para eles, se eles fazem. Aí eu já não vou te dizer o que eles fazem, mas aí, o documento que fica realmente para eles seguirem é o plano de ensino, que aí ali tem conteúdo. E eu nem sei como é que tá o de Física. Eu olhei, na época, já faz mais de um ano, então não lembro.

É afirmado que nesse período temporal, denominado “semana zero”, os professores são orientados a planejarem aulas interdisciplinares de Ciências da Natureza. Percebe-se que a coordenação oferece orientações acerca da proposta pedagógica e do desenvolvimento do momento em específico. Novamente, podemos identificar uma preocupação com a “metodologia” das aulas, conceito pertencente às teorias tradicionais de currículo (SILVA, 2005). A coordenação do CURSO 4 está preocupada com as defasagens que os estudantes apresentam frente às exigências das provas dessas disciplinas. O que se busca então, é o desenvolvimento de habilidades que qualifiquem o aprendizado dos estudantes e não só um adiantamento do cronograma. Ao falar sobre a “base” (conteúdos base na formação do cidadão) que precisa ser fornecida aos estudantes, a coordenação, porém, dá exemplos conteudistas e afirma que o objetivo final é que os professores ministrem os conteúdos em sua totalidade e de maneira adequada. É notório aqui que essas características possuem uma relação com o conceito de “eficiência”, presente também no quadro das teorias tradicionais (SILVA, 2005), especialmente no que tange a questão do “repasso de conhecimentos” do professor para o aluno.

O CURSO 5 é um curso com uma proposta pedagógica que não busca outros objetivos além da preparação para o vestibular. Não existem elementos na proposta que remetam a momentos de formação política, por exemplo. Ao ser questionada sobre a grade curricular do curso, a coordenação comenta sobre as disciplinas oferecidas

Entrevistado: A gente visa atender a todas as matérias... Enem... Questão das linguagens... A gente oferece suporte em literatura, redação personalizada com correção individual, língua portuguesa, língua inglesa e língua espanhola. Alemão e Francês a gente não tem, mas espanhol e inglês que são do ENEM sim. Ai depois passando para as humanas, a gente oferece Filosofia, Sociologia, História, Geografia. Pras exatas, naturezas, Matemática, Física, Química e Biologia. Mais ou menos na ideia do ENEM, mas não atendendo a todos os idiomas que a oferece, até porque a gente não tem estrutura para isso.

Neste sentido, cabe destacar que é uma grade curricular que tem sua organização muito semelhante à de uma grade de uma escola de Ensino Médio. Ao ser questionada sobre a documentação, a coordenação é objetiva, informando que o curso não possui nenhum tipo de registro da proposta. Segundo ela

Entrevistador: Uhum, legal. E essas definições da perspectiva do curso, dos objetivos do curso, da grade do currículo, elas estão registradas em algum documento que esteja disponível? Não digo totalmente aberto, mas que possa ser acessado. Tem algum documento onde estão essas definições, assim, em qualquer nível que seja?

Entrevistado: Não

Entrevistador: Não existem?

Entrevistado Não existe.

Entrevistador: Tá, beleza.

Entrevistado: É tudo mais passado de geração em geração. É tudo mais no feeling. A gente vai tocando como da, mas uma estrutura organizada, documentada, a gente não tem ainda. A tendência... A gente gostaria, mas registrada, nada.

Entrevistador: Tá. Tem o intuito. E pensando assim, nos documentos...Propriamente um currículo, então, um ppp não, né? Mas e um documento tipo edital, assim por exemplo, tem?

Entrevistado: Edital de ingresso a gente tem sim. Para o processo seletivo de professores é tudo bem organizadinho. De alunos também, a gente é rigoroso no quesito documentação. Tem toda uma razão de porque a gente cobra certos documentos, é tudo bem enumerado

Entrevistador: Sim.

Entrevistado: Algumas cláusulas pétreas do cursinho, digamos assim, a gente não tem.

Entrevistador: Sim, sim.

Questionada sobre as disciplinas de Ciências da Natureza, a coordenação comenta brevemente sobre as aulas de Física, indicando ser uma proposta tradicional, conforme percebemos na análise do trecho abaixo

Entrevistador: Disciplinas. Então são disciplinas individualizadas, separadas. Tu comentou, né? Tem ali a... Nas ciências da natureza como é que seria?

Entrevistado: A Física são três períodos... A gente funciona em dois turnos, né? À noite... A divisão é igual pros dois. A diferença é um pouquinho sutil. À noite o período tem duração de 40 minutos, enquanto à tarde é um pouco maior, de quarenta e cinco, mas a distribuição dos períodos é a mesma. A gente tem nas ciências da natureza, especificamente, três períodos de Física por turno, dois de Química por turno e quatro de Biologia

Entrevistador: E isso, essas definições... É assim como tu falou? Vai indo e vocês vão acertando?

Entrevistado: É. Passado... Tudo no cursinho, praticamente, é passado de geração em geração e se tiver algo que a gente sente que urge mudar, que vem reclamação de professor, que a gente vê que na prática não tá legal, a gente leva pro grande grupo, discute entre nós formas de reformular, mas não tem algo que a gente “pô, isso tá escrito a gente vai seguir para sempre”. Não. Vai passando. O que eu sei de hoje eu herdei da minha antecessora de diretoria.

A proposta disciplinar do curso é, notoriamente, tradicional (SILVA, 2005). As disciplinas possuem cargas horárias diferentes, sendo a Biologia a de maior quantidade. Como não existem documentos de registro, foi realizado um questionamento que buscou compreender como essas definições são mantidas ao longo dos anos. A coordenação respondeu que a transição é feita de pessoa para pessoa, como uma “passada de bastão”. Os coordenadores aprendem “na prática” com seus antecessores até que assumem os postos de coordenação do CPVP. Ao comentar sobre o planejamento das aulas de Ciências da Natureza, a coordenação revela que possui a ambição de orientar pedagogicamente os professores e de qualificar o planejamento e as aulas, mas que no momento, existem desentendimentos entre a equipe de professores e a coordenação.

Entrevistador: E pensando as aulas de natureza ou das disciplinas, enfim. Como é que é o planejamento das aulas de natureza? Tem algum espaço mais coletivo de discussão dos professores? Os professores chegam a conversar, trocar alguma ideia?

Entrevistado: A gente visa funcionar. Na nossa relação com os professores, a gente mais ou menos se limita a uma reunião que ocorre a cada dois meses com eles, no grande grupo mas. A gente monitorando, tendo algo mais... tendo uma relação mais firme, acompanhando pedagogicamente o que tá acontecendo, um plano delimitadamente de cada área, a gente não tem. Então a gente deixa bem a carga dos professores, de forma autônoma. É óbvio que nos prejudica isso, mas é uma limitação nossa, de não conseguir controlar. Meu sonho, particularmente, é que a gente possa ser mais vigilante com o planejamento dos profes, mas não colocando nós numa posição acima que, entende mais que eles. Não. Uma relação que a gente

entende que é inferior, no quesito pedagogia, mas ao mesmo tempo possa saber de fato como tá acontecendo planejamento de aula, enfim, combinação entre áreas. Até agora tem um GAP grande entre nós e eles. Nós e o time de professores.

Assim sendo, foi realizada uma questão que buscou caracterizar e investigar as reuniões que acontecem a cada dois meses. No trecho a seguir, fica mais evidente a diferença que existe entre os docentes e a coordenação

Entrevistador: Beleza. Tu diz que essa reunião... Tu falou né, só confirmando, é daí toda a equipe de professores que participa?

Entrevistado: Sim.

Entrevistador: Tá, e daí nessa reunião vocês discutem coisas gerais?

Entrevistado: Sim, inclusive nesse sábado vamos ter uma reunião. Só para te dar uma pista, um exemplo na prática. A gente vai discutir questões como a otimização de monitorias, que é o momento personalizado, que os alunos têm para tirar dúvidas. Algumas matérias têm menos presença em monitoria, outras mais, então a gente vai colocar isso no grande grupo para discutir o que a gente pode solucionar. A questão do auto desligamento de alunos, que tá pesando bastante pra gente esse ano. “Porque que isso tá acontecendo?”. Então a ideia é romper essas barreiras que existem entre coordenação, voluntários do curso e professores vinculados ao cursinho. Mas o ideal seria um mundo sem barreiras, né? A gente possa tá lado a lado deles, mas na prática não é isso que acontece. Tudo que a gente toma de decisão leva um certo tempo. Eles têm a opinião deles, que às vezes confronta com a nossa. Então tem certa dificuldade enquanto espaço de discussão. Se limitar somente à reuniões é um pouco ruim, mas é a realidade atual.

Identificamos, em nossa compreensão, olhando especialmente a questão das pautas da reunião do curso, da otimização das monitorias, e da busca de soluções para os problemas, que a proposta do curso se aproxima do conceito de “eficiência” e “organização” das teorias tradicionais de currículo (SILVA, 2005). Em contrapartida, a coordenação não se envolve nas questões que envolvem as atividades desenvolvidas nas aulas. Perguntada sobre as aulas de Ciências da Natureza, a coordenação revela que as disciplinas possuem uma apostila. Analisamos o trecho abaixo

Entrevistador: Entendo... Bem... E pensando ainda nas aulas de natureza. Tu saberia me dizer que tipo de atividade são desenvolvidas... Tu já comentaste, né? Mas elas seguem algum roteiro específico ou plano de aula? Na mesma de antes, tem algum documento que demonstre o que tá sendo trabalhado na aula de natureza, por exemplo

Entrevistado: Não tudo que eu sei é vendo as apostilas. A gente entrega apostila para os alunos. Eu particularmente acho que faltam exercícios. Eu dou aula em um e sou vigilante no outro, né? Então eu particularmente acho que falta exercício, mas a gente tem esse recurso, questão de lista de exercícios, apoio em slides, bem convencional.

O CURSO 5 disponibiliza aos estudantes três apostilas com “módulos” das disciplinas. O tipo de material utilizado pelo curso surgiu com a expansão do ensino privado no Brasil e já vem sendo criticado há muito tempo, inclusive por influência do educador Paulo Freire (BUNZEN, 2001; ORTIZ, 2021).

Entrevistador: Sim, mas tem apostila, então?

Entrevistado: Sim, apostila

Entrevistador: E por disciplina daí?

Entrevistado: Não, a gente entrega três módulos de apostila, tudo aglutinado, todas as matérias juntas, ao longo do ano.

Entrevistador: Entendi.

Entrevistado: Então dá um livrão de umas quinhentas páginas mais ou menos cada módulo e vamos distribuindo conforme o andamento do ano. Distribuímos dois módulos esse ano, tem mais um a ser distribuído. E conforme os professores julgarem que deve ser incluído, a cada impressão.

Podemos relacionar essa fala com os conceitos de “objetivo” e de “eficiência” do quadro de Silva (2005), uma vez que a resolução de exercícios aponta para uma preparação voltada exclusivamente para o vestibular. O material didático do curso, inclusive, se assemelha muito às apostilas dos cursos privados²⁵, com muitas páginas e dividido em diferentes frentes.

CURSO 6

O CURSO 6 possui uma organização de comissões internas, que desempenham funções específicas. A proposta pedagógica possui aspectos que a diferenciam de uma proposta tradicional de ensino, oferecendo momentos de debate e reflexão que remetem a conceitos do trabalho de Silva (2005). A coordenação, indica alguns temas que permeiam as aulas, assuntos esses que se relacionam principalmente com as teorias críticas do currículo

Entrevistado 1: Aliado com esse objetivo geral tem a questão de desenvolver também temas, não só vinculados à universidade, mas discutir também a ideia da educação popular, né? Trazer temas sobre a sociedade, questionar pontos sobre... de injustiça social, de compreender melhor, né? Então muito numa ideia de tentar desenvolver, também alinhada a isso, um pensamento crítico, né? Tanto é que a gente não tem... não são todas as nossas aulas voltadas pro conteúdo bruto, assim,

²⁵ Boa parte dos cursos privados possuem material próprio, que é vendido separadamente por valores também inacessíveis para estudantes das camadas populares. Estes materiais normalmente são divididos em duas ou mais apostilas com todas as disciplinas e muitos exercícios.

tem aulas que a gente faz envolvendo movimentos artísticos, envolvendo outras discussões, que claro, perpassam, mas que não estão diretamente vinculadas com a prova em si. Acho que entra nessa ideia também

Percebemos questões bem heterogêneas nas falas acima destacadas pela coordenação. Por exemplo, os temas “educação popular”, “sociedade” e “injustiça social”, podem ser relacionados com as teorias críticas de currículo, enquanto que os momentos de manifestações culturais podem ser relacionados com o conceito de cultura, pertencente às perspectivas pós-críticas (SILVA, 2005). Uma questão dicotômica evidenciada em nossa análise, é que apesar dessas propostas construídas imbricadas de uma preocupação histórica e social, o curso possui aulas que se destinam unicamente para a preparação ao vestibular, indicando ser uma proposta pautada nas extremidades entre a preparação para o vestibular e a formação política dos estudantes. Segundo a coordenação, também são realizadas excursões e visitas a locais públicos.

Entrevistado 2: A gente também tem feito algumas excursões para locais públicos. A última foi pra Biblioteca Pública Estadual. A gente fez uma também pelo teatro São Pedro quando tava tendo algumas exposições lá, porque a gente também pensa que o curso deveria ocupar também certos locais, né? A gente tá no IF hoje em dia, mas nós entendemos que muitos dos nossos alunos não tiveram acesso ou não tiveram incentivo a participar de alguns espaços culturais que existem em Porto Alegre. Então a maioria dos alunos que a gente levou na biblioteca pública, por exemplo, nunca tinha ido lá.

Fica evidente que há uma preocupação em oportunizar experiências culturais aos estudantes, afastando a proposta de um currículo tradicional, onde as aulas acontecem somente na sala de aula com exposições dos professores. A preocupação com o acesso dos estudantes a estes espaços públicos e culturais nos permite relacionar esse tipo de atividade ao conceito de capital cultural da teoria Bourdiana (BOURDIEU, 1970, p. 43), que novamente demonstra a influência das teorias críticas (SILVA, 2005). Já num outro momento da entrevista, é afirmado que o curso possui uma proposta essencialmente antirracista e que visa também formar professores nesta perspectiva. A postura indicada pelo coordenador do curso indica um alinhamento com as teorias pós-críticas de currículo (SILVA, 2005)

Entrevistado 1: Assim, eu quero comentar uma... acho que uma coisa que por favor que eu aprendi durante a minha experiência, aí, vivência no curso, que eu acho que é uma coisa que é bem importante a gente não tá na cara do cursinho. Tipo “qual é o nosso objetivo?”, é botar a galera da universidade, é passar uma educação popular antirracista, enfim, mas acaba que a gente tem um segundo processo aí, que é de formação de professores, né? A gente nem se dá conta, não só de professores, mas de profissionais da educação no geral, né?

Pelo relato, além dos momentos que são dedicados exclusivamente para esse tipo de discussão, algumas disciplinas abordam temas de cunho social. Uma das pessoas entrevistadas afirma que nestas aulas, os temas citados são abordados de maneira mais recorrente do que nas disciplinas de Ciências da Natureza. Destacamos que

Entrevistado 2: E a mesma coisa, então, nossos temas obviamente, a gente tem ali o material, entre aspas, conteudista, né? Principalmente matérias como matemática, Física, Biologia, que são coisas um pouco mais centradas, assim, matéria mesmo, mas eu, por exemplo, que dou aula de redação, eu sempre tento puxar para um tema social, ou até mesmo quando a gente puxa para um tema ali que seria um tema possível de redação, ou um tema passado já de redação do ENEM, a gente sempre faz uma discussão na aula para tentar entender tanto os aspectos sociais quanto os aspectos econômicos daquele tema. Na última aula a gente falou, por exemplo, de obesidade no Brasil, porque é um possível tema de redação, e a gente tava discutindo ali justamente sobre qual a diferença de uma pessoa que tenha uma renda bem alta para uma pessoa que tem uma renda bem baixa para poder chegar em casa, por exemplo, e fazer uma alimentação saudável. Se uma pessoa que trabalha 8 horas, pega ali 4 horas de condução talvez ela não vá ter energia para chegar em casa e fazer uma alimentação saudável e uma pessoa que trabalha ali 8 horas mas não pega condução ou talvez trabalha de casa já tem mais uma acessibilidade, né? Para esse tempo, então, junto com as alunas, os alunos da aula, a gente fez toda uma construção sobre isso. É um dos pontos que a gente sempre pega bem forte, assim, de tentar não ficar só no conteúdo, mas também trazer para eles um uma nova visão, assim, do que pode estar acontecendo, tanto na vida deles, quanto no mundo, em geral.

Ao comentar sobre o desenvolvimento do tema “obesidade” – o qual poderia ser abordado também pelas disciplinas de Ciências da Natureza –, o entrevistado afirma que a narrativa desenvolvida na aula denunciava as diferenças nas dietas de pessoas de diferentes classes sociais e que cumprem diferentes jornadas de trabalho, indicando que o assunto foi discutido por uma perspectiva de classe social e evidenciando novamente a forte influência das teorias críticas (SILVA, 2005). Outro representante do curso aponta que, já se buscou discutir essa questão com a equipe de professores, e que a proposta não teve adesão e desenvolvimento conforme esperado.

Entrevistada 1: ... até por, inicialmente, tá vinculado a um núcleo da universidade, a gente procura também uma formação dos... uma formação, educação dos próprios voluntários, né? Então tem na nossa proposta reuniões recorrentes para discutir a questão étnico-racial. Atualmente não tá... A gente não tá conseguindo botar em prática, mas é uma coisa que faz parte do cursinho, de discutir essa questão com os próprios voluntários, para que isso se reproduza na aula, porque uma coisa que sempre foi muito discutida... tratar esses temas numa aula como redação, numa aula como geografia, numa aula de história, sociologia, é uma maneira mais simples, né? Tipo, é mais fácil de fazer conexões, mas por exemplo, o pessoal das exatas tinha dificuldade “pô como abordar o racismo, as questões étnico-raciais em aula, né?”, “como é que eu vou fazer essa conexão se eu tenho que ensinar o conteúdo duro do vestibular?”, “como é que eu vou conectar?” Então a gente tinha essas reuniões para discutir essas temas.

Com essa fala, novamente é afirmado que neste curso, esses temas não são comumente abordados nas aulas de Ciências da Natureza, aproximando temáticas como racismo, desemprego, sexualidade, por exemplo, das Ciências Humanas e das Linguagens. Os integrantes afirmam, no entanto, que o curso busca promover reflexões junto à equipe de professores sobre como ressignificar sua proposta. Esses debates aconteciam nas reuniões de formação que o curso oferecia. Analisemos

Entrevistado 2: Essas reuniões, que chama de reunião de Formação, realmente a gente tá tendo dificuldade de ter elas agora, por questão de agenda e tals, mas o foco da reunião ali como o colega falou é justamente tentar conversar com os voluntários que dão aula, para ver como é que a gente traz pro ensino, né? Essa questão... tanto a questão racial, quanto a questão de machismo, essas questões estruturais, como o capitalismo, no geral, a gente sempre conversa isso com os voluntários ali para tentar entender como trazer essas questões dentro da aula, né? É muito mais uma reunião de troca, assim, e de ideias para saber como é que a gente consegue transformar esse pré-vestibular; que poderia ter uma estrutura formal, e Metodista, e conteudista, num vestibular um pouco mais... Não gosto da palavra “orgânica”, mas seria “orgânica”... A gente poder conversar com os alunos, trocar com os alunos também, e passar algo além da matéria, né?

Pode-se perceber que existe uma movimentação que busca tanto se aproximar de uma perspectiva voltada para uma formação de identidade crítica, quanto se afastar do conteudismo. Segundo a coordenação, os voluntários são convidados a refletir sobre questões relacionadas ao racismo e ao machismo, que podemos relacionar com os conceitos de “Gênero, Raça, Etnia e Sexualidade”, pertencente às teorias pós-críticas de currículo (SILVA, 2005). Considerando as demais situações que demonstram a perspectiva crítica do curso, é evidente que a abordagem dada ao conceito de “capitalismo” é exatamente o das teorias críticas de currículo Silva (2005). Há uma preocupação em trazer esses conceitos para a aula e para o domínio do “ensino” e “para além do conteúdo”. O integrante do curso revela que é um dos objetivos do curso preparar seus estudantes para a realidade e os dilemas que irão se deparar na universidade após a aprovação.

Entrevistado: ... caso a gente tivesse uma mega estrutura, sei lá, centenas de alunos, e a gente colocasse centenas de pessoas pobres e pretas na faculdade, não faria sentido isso se elas entrassem na faculdade e não tivessem nenhuma aparelhagem política com elas. Então a faculdade é um ambiente de muito debate, um ambiente de muita troca, nem todas as pessoas que estão ali tem a mesma vivência que aquelas pessoas ali do cursinho, na verdade muitas não vão ter, e isso é um tema que a gente também... já abordei com eles várias vezes. Então é muito importante que a gente prepare as pessoas também para como é que vai ser essa faculdade. Se a gente falar, por exemplo, de UFRGS da vida, talvez a pessoa vai ter uma aula de manhã e uma de noite, que impossibilita um trabalho formal, entre aspas. E aí ela vai ter ali na sala dela, como colegas, pessoas que nem trabalham, ou que nunca trabalharam, porque nunca precisaram. Eu quando entrei na faculdade, vindo de um lugar mais pobre, assim... de um lugar pobre, na verdade, eu tinha colegas que ganharam carro quando entraram na faculdade. Porque eu

entrei como prounista na PUC, então eu tinha colegas que ganharam carro, ganharam apartamento. E eu não tive nenhum preparo pra conseguir entender que uma realidade diferente, que antes eu só vi em filme ou jornal e coisa assim, na verdade tava ali sempre, em Porto Alegre, né? E aí enquanto eu pegava ônibus pra ir pra faculdade, tinha que pegar horário, coisa assim, tinha colegas que tinham carro, que moravam do lado, porque tinha um apartamento. E aí o nosso objetivo, além de colocar as pessoas na faculdade, é justamente preparar elas para esse choque de realidade que elas provavelmente vão ter; né? Pessoas negras, pessoas periféricas, geralmente, não convivem com pessoas de classe alta, elas veem, sei lá, no shopping, assim, tem alguma interação ou outra, mas tu conviver no dia a dia, tu ouvir certas falas, certas coisas que pra gente não... Nunca entrou na nossa vida, assim, sabe? Tipo “fui no shopping gastei dez mil nesse final de semana”, esse tipo de coisa pode ser muito chocante, até desmotivador, sabe? Porque daí tu pensa “pô eu tô aqui, eu tô acordando 5 horas da manhã pegar um ônibus, chegar às 8 na faculdade, e aí eu tenho que levar marmitta, porque eu não tenho dinheiro para comer na rua, e aí eu tenho que ficar fazendo quatro anos, porque não consigo pegar um trabalho direito, da os horários das aulas, tipo, esquisito e o meu colega vai de carro pra faculdade e quando o pai não pode levar ele vai de Uber, e aí ele almoça todo dia no restaurante lá muito bom, e ele, sei lá, mora perto da faculdade, esse tipo de coisa. Esse tipo de desmotivação, ele vem de uma falta de entendimentos, sabe? Uma falta de compreensão das estruturas sociais, né? Muitas vezes a gente tem elas de uma forma muito abstrata. “Ah, os ricos tem tantos por cento”, sei lá, mas na forma realmente... real, assim, como é que isso se retrata na sociedade, em muitos casos tu vai ver isso realmente só na faculdade, sabe? Porque o classe média-alta ele não vai estar no teu bairro, ele não vai estar no bar que tu vai, ele não vai estar na tua escola, no teu pré-vestibular. Mas ele vai estar na UFRGS, ele vai estar na PUC. Por isso que a gente vê como é importante também debater esses temas.

O participante do curso compreende, inspirado em sua história de vida e trajetória acadêmica, que é fundamental os estudantes terem consciência de suas realidades na universidade. Segundo o entrevistado, esses assuntos são importantes para que os estudantes se sintam motivados a continuar no local onde estudam e se desenvolvem. Neste trecho, podemos identificar um compromisso dos integrantes na formação de uma identidade crítica e consciente das injustiças sociais. Sobre o trecho no qual o integrante do curso comenta do “choque de realidade” experimentado pelos estudantes ao ingressar na universidade, pode-se estabelecer uma relação com o conceito de “consciência, emancipação e libertação” também pertencente às teorias críticas de currículo (SILVA, 2005).

A grade é composta pelas disciplinas do vestibular da UFRGS. Ao comentar sobre, um dos integrantes aponta que no início do ano foi feita uma conversa, na qual, a pedido dos estudantes, o curso se propôs a dedicar mais períodos à uma disciplina. Destacamos que

Entrevistada 3: Então, a grade curricular, ela é baseada nas disciplinas do vestibular, né? Então a gente organizou pelas pelas matérias pelo vestibular da UFRGS mesmo, porque as disciplinas do Enem, a divisão do Enem, ela é mais geral, mas aí abraçando as disciplinas da UFRGS a gente consegue abraçar os conteúdos do Enem, a gente consegue encaixar. Atualmente a gente tem algumas dificuldades aí para encontrar alguns professores para algumas disciplinas específicas e a gente tem encontrado maneiras... de quando a gente não encontra um professor específico, a gente consegue apoio de gente da área, a gente organiza alguns grupos de estudo. Acho que tem uma, duas disciplinas que a gente tá sem

professora e a gente tenta se organizar como grupo de estudo para que eles não fiquem sem ver nada, né? E ao mesmo tempo a gente não coloque alguém que não é especificadamente da área, mas que agente consiga passar essa segurança para eles, de terem construído um conhecimento de maneira coletiva, que a gente sabe que não é o ideal, mas a gente trabalha com o que consegue. E aí a gente tenta também construir com eles esse conhecimento. Quando essa carência fica muito grande gera algum tipo de ansiedade neles, como foi o caso do início do ano que a gente realizou uma conversa com eles para entender quais eram as maiores... os pontos mais ansiosos para eles e definir o nosso trabalho, a gente se adequava, mas basicamente a gente se espelha nas disciplinas da UFRGS e encontra os voluntários que consigam encaixar seus horários pra gente organizar a grade curricular conforme... se disciplina tem... é mais pedida, a gente divide mais períodos, enfim, bem em consonância mesmo com o vestibular da UFRGS.

Em seguida, outro integrante comenta que, recentemente, foram inseridas aulas *online* no turno da noite, expandindo consideravelmente a carga horária do curso, elevando o atendimento aos estudantes. Novamente, a coordenação lembra sobre o protagonismo que é dado aos estudantes na definição da grade do curso.

Entrevistado 2: Só para ficar, tipo, registrado como é que é no papel, né? A gente tem aula de segunda à sexta da uma e meia às cinco e quarenta e cinco. E além disso a gente também tem aulas online de segunda a sexta, das sete e meia da noite às nove, né? Às vezes dá uma alterada no horário, da disponibilidade do professor... um pouquinho mais cedo, um pouco mais tarde, mas esse é o período de aulas que a gente tem. E a gente também conversa muito com os alunos, com as alunas, para ver o que que eles esperam, o que eles gostaram de ter, né? As aulas online entraram justamente por causa disso. A gente não tinha até acho que mês retrasado, até antes de voltar as férias... mas a gente viu que eles tinham uma necessidade muito grande de revisar alguns conteúdos, então essa é a grade, assim, fixa que a gente tem hoje. A gente também tá pensando em colocar aulas online no sábado de manhã, numa questão mais de reforço, assim, mas isso está sendo planejado ainda, tanto por causa da disponibilidade dos voluntários, quanto da disponibilidade dos alunos.

Não existem indicativos de que as mudanças na grade impliquem em mudanças na proposta pedagógica. Podemos perceber, que as preocupações da coordenação estão voltadas para a organização do curso e a eficiência da carga horária, demonstrando uma relação com as teorias tradicionais de currículo (SILVA, 2005), mas também com um tensionamento para que conceitos como o de raça e gênero estejam presentes nas aulas de todas as disciplinas, demonstrando uma tendência que aproxima a proposta do curso da perspectiva pós-crítica de currículo.

O curso possui documentos que registram informações associadas a sua existência, como decisões e um estatuto. No trecho a seguir, a coordenação do curso comenta que o documento define brevemente a proposta do curso

Entrevistador: E, assim, gente, essas essas perspectivas... perdão, essas definições da perspectiva do curso, do currículo, desses outros assuntos que são abordados e da grade, inclusive também, elas estão registradas em algum documento? Algum documento que seja disponível para consulta?

Entrevistada 3: Eu acho que são das nossas... a gente organiza tudo em reuniões, né? De maneira coletiva. Então os nossos registros, basicamente, ficam nas atas das nossas reuniões. Acho que eles não são públicos, mas podem ser, não tem nada que a gente tenha problema em dividir. É um grupo de voluntários que se reúne e se organiza ali conforme a sua experiência e aptidão para prestar esse serviço. No regimento, no estatuto do curso, ele tem uma questão básica, acho que ele fala da questão curricular, mas nada que seja fechado. Até porque o coletivo depende dos voluntários, então depende muito daquela leva de voluntários que a gente tem nesse momento, então, se a galera pode ir pro online, a gente vai se adaptando, então não chega a ser uma organização fechada, mas tudo tá registrado nas atas das nossas reuniões, né? Nada acontece sem que a gente defina aquilo em conjunto e registre aquilo de maneira bem clara, bem pontual.

A coordenação do curso também indica que as decisões são feitas coletivamente e que posteriormente são feitos os registros, no formato de atas. A essa maneira de funcionamento do curso, podemos associar o conceito de “organização”, das teorias críticas de currículo (SILVA, 2005).

Posteriormente, ao serem questionados acerca das disciplinas oferecidas no curso, é comentado que já houveram outras disciplinas, como por exemplo uma pautada nas questões étnico-raciais. Sendo assim, temos um conceito presente no quadro das teoria pós-críticas (SILVA, 2005), relacionado com a “identidade” e “representação”.

Entrevistador: Show. Vocês comentaram já. O curso é feito com base nas disciplinas do vestibular da UFRGS, isso? Então as aulas são divididas por disciplinas?

Entrevistado: Sim mas como foi dito agora, ter ele é aberto, esse modelo... ele é aberto. Dependendo do ano, dependendo do grupo... a gente inclusive já teve anos que a gente acrescentou disciplina. Já teve disciplina interdisciplinar onde a gente pegava dois professores de matérias distintas... em cada ... naquele período eles organizavam uma aula em conjunto. A gente já teve uma no período da pandemia. A gente teve uma disciplina que era de relações étnico-raciais, então é muito de acordo com o ano. Claro que a maior parte da carga horária é voltada para aulas das disciplinas do vestibular; né? Português Matemática, Física, Química, Redação, Sociologia, Filosofia,

Entrevistador: Mas já houveram outras propostas, assim?

Entrevistado 1: Junto com essa. Sim, sempre vai ter aula para vestibular, mas já houve outras propostas curriculares.

A entrevistada afirma que os momentos de diálogo com os estudantes, na sua perspectiva, se classificam como interdisciplinares, por serem momentos de integração e fortalecimento de vínculo.

Entrevistada 3: É, o apoio ao aluno mesmo, ele entra nessa proposta interdisciplinar; né? Então a gente organiza alguns encontros, dentro da possibilidade, que tomam algum período ou outro para fazer atividades de integração, atividades de fortalecimento, de vínculo, dessas coisas.

O que se percebe, a partir da análise desenvolvida, é que as atividades comentadas preconizam o desenvolvimento de outras habilidades, que não só o aprendizado de conceitos, constituindo uma proposta que se afasta do modelo de ensino das teorias tradicionais de currículo (SILVA, 2005), pontuando que os momentos de interação com os professores das disciplinas seguem separados dos momentos de integração e fortalecimento de vínculo.

Sobre o planejamento das aulas e o tipo de metodologia, os entrevistados indicam que essas temáticas serão alvo de discussão, mas que, no momento, não se configuram como tal. Analisamos os trechos abaixo

Entrevistador: Legal, gente. E pensando o planejamento das aulas, gente? Se puderem dar uma ênfase, pensando nas aulas de natureza, mais especificamente Física, Química ou Biologia, né? Como vocês estão organizados mais recentemente... Como é que ocorre o planejamento? Vocês comentaram sobre as atividades diferenciadas, né? Tem algum espaço de discussão coletiva que envolve o planejamento?

Entrevistada 3: Então... essa questão do planejamento é uma vontade nossa. A gente ainda não conseguiu discutir. Não sei se antes já aconteceu, mas esse ano a gente não conseguiu discutir ainda a questão do planejamento. Como a gente tem a disciplina do vestibular e com os seus conteúdos bem fechados, cada professor fica bem livre, assim, para abordar conforme a sua metodologia aqueles conteúdos, então a gente sabe que esses conteúdos, a gente tem que vencer, a gente vai construindo isso nas nossas reuniões, então a gente vai acompanhando, enfim, se algum professor não consegue, conversa, a gente discute isso coletivamente, mas, no momento, os professores têm total liberdade de abordar o conteúdo, conforme a sua metodologia. E a gente ainda não conseguiu organizar um planejamento fechado, até porque a gente não tem alguém que acompanhe esse planejamento, e nem que a gente entenda que tem aptidão suficiente para definir questões metodológicas, ou cobrar mesmo, porque a gente trabalha voluntariamente, então a gente não vai se colocar nessa posição de estar cobrando de um profissional executar determinada questão ou de determinada maneira, então, por se tratar de um grupo de voluntários, é bem aberto, Acho que por se tratar de um coletivo também que é como nós nos identificamos, a gente deixa isso bem aberto, bem livre. Os professores organizam sua disciplina com os professores das suas Áreas, né? Isso vale tanto para as áreas da natureza, então os professores, eles têm uma ligação mais forte com os professores da sua disciplina. Eles tem em dois ou três professores da mesma disciplina, vão se dividindo conforme a sua organização. É bem aberto, mas é nosso interesse futuramente conseguir organizar um drive, que a gente consiga, pelo menos, manter o registro dessas atividades feitas e do que a gente pensa pro futuro, mas é com o intuito de registro e não de cobrança. A gente não tem essa essa posição no curso

Relacionado às práticas dos professores em sala de aula, é comentado que não existe uma definição rígida e os professores são livres para decidirem o tipo de metodologia que preferirem utilizar. Segundo a entrevistada, o curso não possui uma comissão que tenha competência para avaliar o planejamento e desenvolvimento das aulas - a coordenação do tem receio de estabelecer esse tipo de cobrança dos voluntários, uma vez que essa relação vertical, pode prejudicar o andamento do CPVP ou mesmo o abandono desses profissionais.

Para concluir, percebemos que o curso valoriza em sua proposta elementos das teorias críticas e pós-críticas, especialmente nos momentos de debate. Contudo, há de se considerar que os momentos de formação política normalmente acontecem separados da preparação para o vestibular e que o CPVP possui uma carga horária bastante extensa destinadas às disciplinas tradicionais, de maneira que é muito provável que a abordagem dicotômica implique na disputa entre essas disciplinas na grade do curso. Em certas disciplinas, há uma integração da proposta de formação política com a de preparação para o vestibular. A proposta num geral possui um apelo muito forte dos conceitos das teorias críticas e pós-críticas, mas isso não se reflete diretamente em certas disciplinas, como as de Ciências da Natureza e Matemática, nas quais os professores, por não compreenderem como promover tal abordagem, acabam por promover atividades conteudistas e mais alinhadas às teorias tradicionais do ensino.

CURSO 7

Os cursos Populares, são movimentos que buscam a democratização do acesso à educação, ainda que estejam fortemente amparados no potencial de mudanças sociais que a juventude representa, além de não possuir restrições quanto a idade de seus estudantes, não sendo incomum que algum destes movimentos sustentem uma proposta baseada na Educação de Jovens e Adultos (EJA). É o caso do CURSO 7. Segundo a coordenação, o que se buscava na ocasião de sua criação era um alinhamento com esse tipo de proposta

Entrevistada: ...o que se pensou foi sobre como construir um curso, com base na proposta de EJA...

Além disso, em termos de concepções teóricas, se reconhecem como uma proposta essencialmente freireana.

Entrevistada: É o referencial de educação de jovens e adultos, e assim, Paulo Freire... O EJA é a nossa base. A educação de Jovens e Adultos e a visão de Paulo Freire são as principais referências.

Apesar disso - da relação com o referencial de Paulo Freire -, a coordenação reconhece que as aulas são expositivas, com poucas interações, muito próximas daquilo que o próprio autor denominou educação bancária. Isso se configura como uma dicotomia frequente e de necessária superação. Podemos concluir que o referencial pouco se reflete nos momentos de aula, para além dos objetivos do curso.

Entrevistada: As aulas, a maioria, são expositivas, então é pouca interação com os estudantes, aí os professores reclamam que fazem todo um planejamento, todo um material e os estudantes não interagem, sabe?

Neste trecho fica nítido que a proposta das aulas se associa às teorias tradicionais de currículo (SILVA, 2005). Os estudantes interagem pouco e isso acaba por gerar certa frustração na equipe de professores. A grade curricular do CURSO 7 é organizada por disciplinas consideradas tradicionais e boa parte das aulas acontece em *lives* no *Youtube*, as quais os estudantes podem acompanhar em tempo real ou assistirem em outro momento, fato este que diminui consideravelmente a capacidade de interação e comunicação dos encontros, preceitos básicos da concepção dialógica problematizadora de Paulo Freire.

Entrevistada: ... Os professores tinham que colocar os vídeos no ambiente virtual, e a gente via que tinha muita participação pelo Youtube também. Pra esse ano a gente pensou então em módulos, cada módulo inicia e o aluno faz, um módulo independente do outro. Esse ano a divulgação começou em Março. E assim, a gente sempre prezou na qualidade do corpo docente, então todos os professores que nos apoiam são graduados ou graduandos, então a gente sempre buscou ter os professores de todas as disciplinas... nem sempre é possível...

Ainda, cabe destacar que a grade curricular é organizada por disciplinas que possuem diferentes módulos e cada uma destas possui um professor, que necessariamente deve ser um licenciado ou licenciando, mas que nem sempre o corpo docente fica completo, faltando professores de certas disciplinas.

Entrevistador: Tu comentas, né? Os conteúdos estão organizados por disciplinas?

Entrevistada: São frentes. Isso nós fizemos porque tínhamos a expertise do EAD e o ambiente virtual. O curso é modular. Cada disciplina é independente. Por exemplo, tem o eixo linguagens, sub eixo língua portuguesa. Nesse ano eu quis inovar e fiz o eixo Língua Portuguesa um e Língua Portuguesa dois. Pra ter mais de uma, separar os conteúdos de português em mais de um frente que os alunos fazem.

Além das aulas das disciplinas que compõem as áreas de conhecimento do ENEM, o curso possui uma disciplina chamada currículo diversificado, que é utilizada como um momento de preparação para a redação do ENEM.

Entrevistada: *A gente recebeu um material do CURSO 2. Nós também tínhamos a experiência dos professores que participavam de outro curso e a influência das provas do ENEM. Porque o ENEM é por áreas de conhecimento né, mas na prática, o que acontece é que tem a aula de Português, a aula de Geografia, a aula de matemática. E o que tem de diferente é a redação, que é preparação pro ENEM, oficina de escrita, que é, vamos dizer assim, o currículo diversificado e a oficina de debate e argumentação, no modelo do CURSO 2.*

A referida disciplina foi criada para abordar questões sociais e oferecer o que a coordenação chama de formação crítica dos estudantes, abordando aspectos tanto das teorias críticas quanto das teorias pós-críticas de currículo (SILVA, 2005).

Entrevistada: ... *A gente tem o que a gente chama de currículo diversificado, que é um espaço onde a gente faz oficinas, discussões, debates sobre questões de acesso e permanência... é um espaço de formação crítica, de formação de cidadania. A gente manda filmes, documentários, séries da netflix pra eles assistirem também.*

Entrevistador: *E como funciona esse núcleo diversificado?*

Entrevistada: *É, a proposta é fazer o debate com eles, nem sempre é possível. A gente deixa muitas sugestões de vídeos pra eles. A ideia é que eles assistam no tempo deles e no online a gente discute. Se tu olhares no projeto tem as definições.*

Ao comentar sobre o tipo de coordenação exercida (coordenação pedagógica) no curso, a entrevistada afirma que não existem orientações específicas aos professores de Ciências da Natureza. Conforme percebemos na fala transcrita abaixo

Entrevistador: O curso possui uma coordenação pedagógica?

Entrevistada: A coordenação pedagógica é exercida por mim. Mas é uma coordenação no sentido de organizar os planos de aula. A liberdade é do professor pra escolher os materiais, as atividades, os conteúdos, como ele prefere trabalhar.

Entrevistador: E como você descreveria a atuação da coordenação pedagógica do curso com os professores? Pensando nas aulas de Natureza, tem alguma orientação específica para o planejamento das aulas de ciências da Natureza?

Entrevistada: Não, nenhuma. Eu atuo como mediadora entre a plataforma e os professores, para o cursinho acontecer, os professores são livres pra fazer como eles preferirem.

A coordenação, porém, promove formações com os professores, inclusive com professores convidados, cuja proposta é que aconteçam mensalmente e possam se consolidar como um espaço de união e desenvolvimento do curso. Essas formações se configuram, ao mesmo tempo, como o que a literatura denomina formação continuada de professores e passam a ter um papel fundamental, especialmente nesse locus, o qual raramente é atendido nos cursos de formação de professores. Destacamos

Entrevistada: *Uma vez por mês a gente tenta fazer as formações pedagógicas também. Aí tentamos sempre trazer com um saber notório pode apresentar pra equipe de professores. Nós temos no projeto palestras temáticas que geram certificado.*

Em uma análise mais próxima do referencial teórico aqui abordado, das teorias tradicionais de currículo, é possível identificar que o curso possui certa organização de funcionamento, muito por conta de ser um projeto de extensão. Contudo, não há uma

organização rigorosa do conteúdo, das metodologias utilizadas em aula ou da didática dos professores, uma vez que estes definem os conteúdos das disciplinas. Pode-se concluir que o processo de Ensino-Aprendizagem é bastante focado no trabalho dos professores. Quanto à metodologia em geral, cabe destacar que é um curso praticamente à distância (ou seja, *on-line*) e que todos momentos de interação entre os professores e estudantes acontecem de maneira virtual, podendo estes interagirem de maneira síncrona ou assistirem às *lives* na forma de vídeo aulas em um momento posterior.

A disciplina de currículo diversificado, por sua vez, promove debates que abordam questões relacionadas à permanência e à cidadania através de análises sobre filmes, documentários e séries. Dessa forma, esta disciplina pode ser relacionada a aspectos das teorias críticas de currículo (SILVA, 2005). Tomando a definição utilizada pelo CPVP para “formação crítica”, para promover o debate sobre assuntos como o ingresso e a permanência na universidade, podemos identificar que o curso possui certa atenção para o conceito de conscientização presente no quadro de Silva (2005). Não houveram relações diretas com conceitos das teorias pós-críticas apresentadas por Silva (2005).

CURSO 8

O CURSO 8 é um curso que passou por uma transição de seu corpo docente e administrativo em um curto intervalo de tempo. Com o passar dos anos, uma nova coordenação assumiu as responsabilidades de continuar o desenvolvimento, mantendo a originalidade na proposta, que até o momento, não está registrada na forma documental. O coordenador, que também foi aluno, contou um pouco sobre essa proposta, relatando sua trajetória pessoal com o curso e a universidade.

Entrevistado: ...Na verdade, assim, eu também preciso falar sobre o meu ponto de vista específico, porque cada um ali vai ter uma história, né?. Eu fui aluno do curso, antes de ingressar na graduação. Então, também usando esse meu ponto de vista, a minha ideia é retribuir. Eu sou aluno da educação pública desde sempre. Ensino fundamental, médio, fiz um curso técnico na escola técnica da UFRGS, que depois virou Instituto Federal de Educação. Eu fiz duas graduações na UFRGS e tô no mestrado agora. Então, eu uso muito o serviço público de educação né e achei que seria um bom momento pra eu retribuir. Então tem pessoas com histórias parecidas com a minha que tão lá no curso. Outras pessoas que passaram pelo curso, por ser tão antigo, que passaram como alunos e depois voltaram para ser o professor ou compor, enfim, nossa equipe. O objetivo é criar condições para histórias parecidas com essa, talvez. Pra que as pessoas possam acessar o ensino superior, e a gente tem essa pegada a gente tenta sustentar de educação popular mesmo, né? De pegar e tentar uma educação mais horizontal, mais dialogada, tentando reconhecer o saber que as pessoas já trazem dos seus locais de origem. E pensando também valores, pensando, discutindo outras coisas estão em volta de educação, como política, democracia, e a própria transformação social.

Pelo relatado no final do trecho acima reproduzido, o curso possui uma perspectiva que busca se afastar de um modelo tradicional de ensino, na medida em que prioriza uma educação horizontal e dialogada. É afirmado também, que existem outros assuntos e temas que são discutidos, que não só o conteúdo das provas de vestibular, passando a impressão de uma preocupação que vá além da preparação para o ENEM e outras provas similares. Os assuntos citados apontam para uma relação da proposta do curso com as teorias críticas de currículo, mesmo que não tenham sido fornecidas informações acerca de como esses assuntos são abordados nas aulas. Posteriormente, ao comentar sobre o planejamento das disciplinas de Ciências da Natureza, o coordenador indica que os professores, em geral, possuem autonomia para conduzir suas disciplinas.

Entrevistador: E daí, se a gente pensar, por exemplo, as áreas de Ciências da Natureza... Ou melhor, a Física, a química e a Biologia, no caso as disciplinas. Como é que são pensadas? Como é que é o planejamento? Chega a ter algum momento de debate entre esses professores?

Entrevistado: Assim, a gente tem uma... um projeto, isso é relativamente recente, é uma ideia de que quanto mais professores para cada disciplina melhor. Claro que tem um limite, né? Mas a gente não tem trabalhado com um professor por disciplina, a gente tem trabalhado com pelo menos dois e quer fazer a transição para três. E aí as pessoas, na verdade, tem autonomia. As pessoas que dão essas disciplinas têm autonomia para discutir qual vai ser o conteúdo que vai ser dado. Então isso não passa pela Coordenação, a não ser que tenha alguma questão específica, alguma dúvida, mas as pessoas que dão cada disciplina, essas sim, se reúnem, debatem, fazem um planejamento da aula conjunto. Porque as pessoas às vezes se revezam. Então “nessa semana uma pessoa dá aula de biologia, na outra semana vai ser outra que vai dar aula de biologia”, então elas têm que ter essa dinâmica de saber que que tá sendo dado pelo outro professor também, para enfim, ter uma noção de continuidade de conteúdos. Mas é isso, existe uma autonomia bem grande dos professores, que debatem os seus conteúdos pra aula.

Segundo a fala do coordenador, há sempre mais de um professor para cada disciplina e é corriqueiro o revezamento entre os docentes. Pelo que é afirmado sobre a dinâmica dos professores, pode-se concluir que o planejamento das aulas é pautado no conteúdo disciplinar, apresentando uma tendência conteudista de organização. A liberdade que os professores possuem para definir suas práticas pode ser pensada como um afastamento da lógica tradicional do ambiente escolar, onde os conteúdos são rigidamente definidos e seguidos conforme um material estabelecido. Contudo, a forma como os professores planejam e interagem, apontam justamente para um modelo pautado na escolha e organização dos conteúdos exigidos pela prova, ou seja, de natureza unicamente conteudista. Evidentemente, isso não indica que os professores não possam ministrar aulas que utilizem de

metodologias ou que remetam a conceitos das teorias críticas, como o de “transformação social”, mas não está evidenciado como isso acontece nas disciplinas.

Ao ser questionado sobre os documentos do curso, o coordenador afirma que as decisões das reuniões são registradas em atas e que uma pauta de construção do PPP está sendo discutida. Apesar da proposta ainda não estar registrada em um documento, existem movimentações para iniciar a construção dele ainda neste ano. A fala já indica que o curso possui uma reunião de equipe e um grupo – que posteriormente se revelou ser no *whatsapp* –, onde as pautas são previamente encaminhadas.

A pauta a gente vai debatendo no grupo da equipe um pouco antes da reunião e uma das pautas, inclusive, que tá agora é o PPP. A gente quer poder construir um projeto político pedagógico. Tem uma voluntária nossa que tá fazendo mestrado na FAGED que tem experiência com isso e tá querendo puxar essa parte, que é um trabalho bastante dialógico, vamos dizer assim, porque a gente vai ter que debater muito para construir. Então esse é um documento que não existe ainda mas que a gente quer construir agora esse ano.

A postura da coordenação frente os processos do curso demonstram uma preocupação com a dialogicidade nos momentos de tomada de decisão. A equipe do CPVP estabelece pautas e as discute nas reuniões. Para o desenvolvimento do PPP, compreendeu-se que seria necessário o empenho de uma pessoa qualificada, que desenvolvesse o debate acerca do documento com o restante da equipe. Nesse sentido, compreendemos que a organização do curso se afasta de um modelo tradicional, uma vez que é democrática, pois valoriza as opiniões dos professores, se diferenciando de uma proposta organizativa tradicional, na qual os conteúdos canônicos estão postos e não existe liberdade para mudanças e inovações.

Existem poucos indícios de que o curso possua uma proposta que contemple, no planejamento das aulas, o conceito de transformação social ou que permita algum outro tipo de relação com as teorias críticas ou pós-críticas. Passamos agora, a análise da última categoria colocada, a participação dos professores no processo de formação política dos estudantes e a construção dos currículos de ciências da natureza.

5.3 PARTICIPAÇÃO DOS PROFESSORES

CURSO 1

O CURSO 1 possui um modelo de organização contendo núcleos de disciplina. O curso não possui coordenação pedagógica e cada disciplina possui um ou mais coordenadores e vários professores, que ficam responsáveis por mobilizar a equipe de professores para que conduzam o planejamento e ministrem aulas conforme o cronograma e a apostila do curso. Esses mesmos coordenadores, embora afirmem possuir apenas funções administrativas, possuem uma relação mais próxima dos professores que em qualquer outra instância do curso..

Segundo os entrevistados, o PPP do curso preconiza que a formação oferecida seja voltada não só para a preparação do vestibular, mas também para aquilo que o curso denomina “formação cidadã”. Neste segundo âmbito da proposta, o curso se propõe a promover debates sobre raça, gênero e a elitização dos espaços universitários, indicando uma tendência em se alinhar às teorias críticas e pós-críticas de currículo (SILVA, 2005). Além dos momentos destinados exclusivamente a esse tipo de debate, é esperado que as disciplinas também abordem esses temas em aula, mas não há um consenso sobre quais os procedimentos que devem ser empreendidos pelos professores para que contemplem essa proposta.

No CURSO 1, os professores escolhem qual o tipo de abordagem e metodologias que preferem utilizar, não havendo nenhuma orientação para a preparação das aulas que vise o cumprimento da proposta. A coordenação possui uma visão mais alinhada com a proposta do curso e entende que a formação cidadã deve ser contemplada também na disciplina, enquanto que os professores, embora utilizem recursos didáticos, metodologias ativas, abordagens interdisciplinares e pertencentes ao escopo das teorias críticas, como é o caso da perspectiva CTS, não possuem uma visão geral da disciplina de Física e não estão em acordo quanto a aplicação dos objetivos de formação cidadã na mesma. É possível, inclusive, perceber a perspectiva dicotômica acerca da preparação para o vestibular e a formação política dos estudantes, a qual se manifesta na compreensão de que os momentos de formação competem com os de preparação para o vestibular na carga horária da disciplina. A alternativa que vem sendo planejada é a de atualizar a apostila para que passe a contemplar também os objetivos de formação cidadã. Atualmente as atividades realizadas pelos professores consistem no planejamento de aulas, utilizando a apostila e o cronograma, enquanto que os coordenadores são responsáveis por garantir o cumprimento do cronograma. Além disso, a coordenação vem assumindo para si o papel de atualizar os documentos da disciplina para que incorporem os elementos da proposta de formação cidadã do curso.

CURSO 2

Como foi anteriormente discutido, o CURSO 2 possui uma metodologia de trabalho alinhada com as teorias tradicionais de currículo (SILVA, 2005) e os professores são os principais responsáveis pelo planejamento anual dos calendários e pela escolha das metodologias utilizadas. Os professores podem se voluntariar a desempenhar outras tarefas no curso, como a construção do Plano Político Pedagógico, conforme destacamos abaixo

Entrevistador: E esse documento... Esses, na verdade, me refiro a todos esses que a gente comentou, mas acho que seria legal uma ênfase nesse documento em construção que tu comenta. Quem são os agentes responsáveis pela construção dele? Como é que ele vem sendo construído? Imagino que deva ser mais de uma pessoa, né? É nesse sentido que eu que eu pergunto. Quem são essas pessoas que estão envolvidas na construção desse documento, no curso?

Entrevistada: Todo educador que quiser participar. Nossas comissões são abertas e várias... Temos cinco comissões e cada uma tem um objetivo e uma dessas é a do PPP. Então, quem quiser entrar e fazer parte da organização desse PPP pode participar desse grupo, ele é aberto. Mas são os mesmos educadores.

Na análise destes trechos, percebemos indícios de que os professores podem participar da construção da proposta, inserindo-se nas comissões que o curso possui para tratar assuntos específicos, como é o caso do PPP. Cabe destacar, no entanto, que dessa forma os professores participam isoladamente no desenvolvimento dessas tarefas, ou seja, os docentes podem participar da construção do PPP, mas isso não significa que, necessariamente, participem. A proposta, aparentemente, carece de um momento no qual a equipe, em sua totalidade, se empenhe para a construção do documento.

Há outras comissões existentes, como a Comissão de Acompanhamento Discente e a Comissão de Seleção. Eventualmente, são criadas comissões para a resolução de tarefas pontuais, como o desenvolvimento de editais de chamamento de estudantes e organização do calendário do curso.

Entrevistada 1: É, isso é uma coisa legal de se comentar, com o tempo foi se estabelecendo comissões dentro do curso. A gente não tinha desde o início isso, e é uma coisa que organizou muito o curso. Bem produtivo, assim, as atividades. Então a gente tem as comissões, tem a coordenação, tem a comissão pedagógica, comissão de comunicação, comissão de... Me ajuda aí.

Entrevistada 2: De seleção

Entrevistada 1: De inscrição, de seleção.

Entrevistada 2: De acompanhamento discente.

Entrevistada 1: Isso, acompanhamento discente, né? Que eles vão, entram em contato com os alunos também, para entender os problemas. É bem legal essa estrutura do curso que foi se estabelecendo ao longo do tempo.

Sobre a atuação dos professores de Ciências da Natureza, confirmou-se o que foi identificado anteriormente: a maior parte das aulas possui metodologia tradicional. Ao que indica, na divisão das disciplinas, cada docente fica com uma parte do conteúdo ao longo de um semestre, e se organizam de acordo com suas preferências e afinidades. As disciplinas possuem também uma organização baseada nos conteúdos mais cobrados nas provas e exames nacionais, como o ENEM, por exemplo. Destacamos

Entrevistada 2: Na Química, por exemplo, somos só duas, então a gente dividiu o semestre. Então metade do semestre era a colega da disciplina de química e a outra metade sou eu. E até pela afinidade com os conteúdos, então, a gente falava: “ah, acho que tais conteúdos são interessantes para passar”, daí ela gostava mais da primeira parte, eu gostei mais da segunda, então a gente se deu assim. Tem educadores que, por exemplo, revezam. Um faz uma semana, o outro na próxima, e também até pela afinidade com o conteúdo, né? Mas, por exemplo, só para te dar uma ideia, faz dois anos, acho, que a gente fez o top cinco, que é um arquivo que tem todas as disciplinas. Por exemplo, Química a gente vê que geralmente é cobrado, sei lá, orgânica e termoquímica e tal, então a gente botava “essas são as cinco que são mais interessantes”, então isso, muitas vezes, servia de referência para criar novos cronogramas pro seguinte ano e estender mais, por exemplo, “ah sei que mais cobram orgânica”, “Vamos focar em dar, tipo, no lugar de duas aulas, botar três”, então a gente já organizava fazendo essas considerações.

Ao que indica o trecho a seguir, a disciplina de Física também é organizada de maneira semelhante. Os professores aparentemente se auxiliam, mas não desenvolvem atividades interdisciplinares

Entrevistada 1: E falando um pouquinho da Física que eu tô, tem eu e mais dois educadores esse ano. A colega já nos ajudou também na Física. Tá eu e outros dois. A gente se dividiu, a gente vai se alternando, assim, as aulas né. Não ficou tipo metade de um ano para um, metade do ano para outra pessoa. A gente vai se alternando, assim, os conteúdos e ainda mais agora, esse ano, que a gente tá com dois dias na semana, já que são duas horas por semana, aí é interessante ter mais educadores também, que daí dá pra ir se apoiando. E normalmente mesmo que seja um educador responsável pela disciplina, entram, normalmente, pelo menos dois para um dar apoio pro outro, aí ajudando a responder as questões... Mas assim, essa interação entre a química, a biologia, gente não tem tanto assim, mais talvez na hora de fazer o simulado, que a gente coloca as questões juntas, ali, né? A gente da uma analisada, mas não tem muito uma interação de dar aula em conjunto ou alguma coisa assim. A gente até já pensou em fazer, acho que a gente fez em um ano a aula das ciências da natureza que era com de todos os professores juntos. A gente ia conversando junto e dando aula junto, mas foi mais excessão, assim, a gente trabalha no curso de forma separada mesmo.

O entrevistador, buscando clarificar um pouco mais a temática, tensiona um pouco mais a questão, buscando detalhamentos acerca das aulas das disciplinas de ciências da Natureza.

Entrevistador: E pensando nas aulas de Física, Química e Biologia, que tipo de atividades são desenvolvidas nas aulas?

Entrevistada 2: Nas minhas aulas, geralmente, é apresentação, assim, conceitos, exemplos, passar vídeos. Eu, às vezes né, quando o assunto meio chato, eu boto uns vídeos com macetes, canções engraçadas de química, então eu boto ali e daí eu falo para eles decorarem com essa música e nas revisões, por exemplo, eu já falei para eles já revisar os conceitos, porque o material é todo postado no Classroom, então nas revisões, nas semanas de revisão, eu já vou direto para os exercícios, então eu pego o tablet e eu começo a escrever com eles, a escrever passo por passo como é que tem que fazer, que que tem que observar na questão. Então ele fica mais, assim... Eu peço sempre que eles tentem fazer e tentem responder, às vezes até no chute, por que que eles votariam no chute. Então vou incentivando isso para eles não ter esse medo e daí vamos resolvendo, ou pergunto para eles qual outra opção então eles estão ali de “ah eu acho que seria mais fácil assim” e eu tento também na Química oferecer alternativas, por exemplo, “ah tu quer fazer a regra de três? Tudo bem, utiliza assim, vai sair”, “tu quer fazer de um método que eu chamo método direto”, que vou botando os dados de uma vez... “pode fazer assim”, então já vou explicando, e daí eles estudam, mais de prática e de apresentação.

Aqui também, a partir do diálogo exposto, se confirma que a metodologia das aulas – especialmente na Química – é baseada na resolução de problemas e que os métodos empregados pelos professores de Ciências da Natureza visam somente isso. Ou seja, fortemente enraizados em uma perspectiva tradicional. Continuando, o entrevistador questiona a entrevistada 1, a qual é professora de Física.

Entrevistador: E na Física, saberia colocar o tipo de atividade que eles desenvolvem?

Entrevistada: Normalmente a gente dá aula expositiva mesmo. A gente faz slides e acaba passando os slides e a gente sempre tenta resolver exercícios junto. Exercício teórico, exercício prático, a gente, junto com eles também, é parecido, assim, a gente até esse ano não explorou tanto vídeos. O que os outros professores gostam de mostrar também que são mais da parte eletricidade, eles normalmente mostram alguma coisinha, demonstram na aula com funcionamento de um dispositivo, junto de alguma peça, então normalmente é mais uma aula expositiva, mas a gente sempre tenta interagir com eles também, para que eles consigam resolver junto com a gente. Pra eles estarem, então nos falando realmente o que eles estão achando, se eles entenderam, se alguém não entendeu a gente vai lá e repete. É, basicamente, o nosso objetivo é passar um pouco da teoria mas focar bastante em exercício também, né? Pra que eles possam exercitar isso e saber responder lá na hora do vestibular.

Podemos identificar que a participação dos professores, no que diz respeito às disciplinas, consiste na regência e organização das aulas, que de maneira geral são muito mais alinhadas às teorias tradicionais de currículo (SILVA, 2005). Há também aqueles que desempenham outros tipos de tarefas no coletivo, mas isso é feito de maneira voluntária. Os professores de Ciências da Natureza abordam o conteúdo de maneira tradicional, pois compreendem que é uma maneira adequada para o contexto do curso.

CURSO 3

Nos trechos destacados ao longo da entrevista do CURSO 3, pôde-se perceber várias questões acerca da participação dos professores. A primeira delas é que as tarefas que são desempenhadas são definidas coletivamente em um congresso anual do curso. Na ocasião deste, é definida a estrutura organizativa, bem como a composição de seus Núcleos. Neste sentido, esse espaço se consolida como a oportunidade que os professores têm de se voluntariarem a desempenhar tarefas outras que não só a docência.. No trecho a seguir, a coordenação comenta sobre o processo de construção dos documentos de registro, revelando que os professores participam dos processos de tomada de decisão sobre as definições do curso, embora haja uma papel maior da coordenação em desempenhar o papel de efetuar os registros nas atas e relatórios. Analisamos o trecho a seguir

Entrevistador: Sim. E assim... Esses documentos que existem. Esses variados documentos. Quem foram os agentes responsáveis pela construção deles? Quem é que participou? Como é que ele foi construído?

Entrevistado: Eu acho que todo o processo, assim, de construção de coisas no nosso coletivo a gente sempre tenta fazer com que ele seja o mais horizontal possível, né. Tem a participação, assim, de grande parte dos educadores, né, do coletivo. Sempre tem também, assim, uma responsabilização um pouco maior da coordenação do curso, mas raramente tu vai ter, assim, um documento que foi construído só pela coordenação, né? Sempre tem, assim, a participação de outros militantes que não são da coordenação. Como esses documentos, a maioria que eu to falando, eles acabam sendo atas, né, ou relatorias de processos... É isso, sempre tem a participação de muita gente, né? de boa parte do coletivo. Tende a ser mais a galera da coordenação quem tá propriamente escrevendo ele né? escrevendo a relatoria, mas sempre tem uma participação bem ampla, assim, de pessoas do coletivo

Não se evidencia, porém, as tarefas possíveis de serem desempenhadas além da coordenação geral do curso, a coordenação pedagógica e os núcleos de área. Ao ser questionada sobre o tipo de orientação oferecida aos professores de Ciências da Natureza , a coordenação afirma que as atividades da coordenação pedagógica consistem em orientar os professores no desenvolvimento das aulas e auxiliá-los a cumprir os objetivos pedagógicos.

Entrevistador: Show e como é que tu descreveria a atuação dessa coordenação do curso com os professores? Tem alguma orientação específica, por exemplo, para as aulas de natureza?

Entrevistado: Eu acho que não, assim, porque a gente desenvolveu uma a ideia de ação, acho que tá um processo muito unificador do curso, né? No fim a abordagem... claro que cada área vai ter as suas abordagens mas o processo pedagógico, ele se dá de maneira muito unificada. A gente tem várias questões que são bem transversais, por assim dizer. Acho que essa é... por exemplo, a regra de três, todo mundo tem que trabalhar regra de três. Leitura, interpretação de texto. Todo mundo tem texto, né? Todo mundo tem leitura, interpretação. Escrita, todo

mundo tem que trabalhar com escrita, né? É a galera da Matemática, é a galera da... (pausa). Todo mundo vai trabalhar a partir de uma situação problema e todo mundo vai ter um momento ali mais de debate sobre o que é a situação problema, vai ter um momento mais, assim, expositivo da gente inserir essa situação problema num arcabouço teórico, assim, nos conteúdos vai ter o momento mais de discussão de protagonismo dos educando, sobre uma produção que parta deles sobre essa questão. Vai ter um momento ali de ver como é que é isso no ENEM e tal, então todos esses processos, eles são bem universais das áreas mesmo, que as áreas vão obviamente ter sua abordagem, e no fim as orientações do pedagógico tem muito a ver com isso, com tá incentivando que o processo aconteça dessa maneira, que a gente... encontrar maneiras de facilitar a organização também, né? Que isso não é separável do processo pedagógico em si.

Segunda a fala da coordenação, os professores também possuem liberdade para desenvolver suas próprias abordagens sobre os temas e conteúdos em sala de aula, desde que sigam a proposta metodológica definida. É informado também que a Coordenação Pedagógica visa facilitar a organização do trabalho docente.

A coordenação afirma que os compromissos pedagógicos e organizativos estão alinhados. Fica evidente que os compromissos pedagógicos são definidos coletivamente e que existem movimentações para que se cumpram e sejam contemplados nas aulas, de maneira individual, em cada uma das disciplinas. Isso traz implicações diretas para o trabalho docente, uma vez que os professores têm de se mobilizar para que dominem a proposta metodológica, inspirada nos três momentos pedagógicos, e possam implementá-la. Os professores são responsáveis pelo planejamento das aulas e por ministrá-las. Para isso, precisam recorrer a documentos, como a matriz de referência e os registros, recebendo o auxílio da coordenação pedagógica, a qual busca qualificar as aulas e garantir o cumprimento dos objetivos do curso. Da mesma forma, a coordenação geral é responsável por conduzir as questões administrativas, como as reuniões e a produção dos registros. Com base nas informações fornecidas pela coordenação geral sobre a proposta do curso, podemos concluir que a participação dos professores se relaciona tanto com as teorias tradicionais como com as teorias críticas e pós-críticas de currículo, embora que essas últimas, com uma contribuição bem menor, se comparado com as demais.

CURSO 4

O CURSO 4 possui uma proposta baseada em disciplinas tradicionais. Além da equipe docente e da coordenação do projeto de extensão, o curso possui uma Coordenação Pedagógica, responsável pela gerência e administração. No trecho a seguir, a coordenação afirma que essa função é desempenhada por bolsistas do projeto, os quais estão em número reduzido ou possuem falta de experiência para a função.

Entrevistador: E o curso, ele tem uma coordenação pedagógica?

Entrevistada 1: Então, a coordenação pedagógica, ela fica na parte dos bolsistas... Que a gente sempre tinha três bolsistas. Esse ano a gente só conseguiu uma bolsa, então tá complicado. E aí, enfim, quem fazia a coordenação pedagógica eram esses bolsistas. E aí a questão é que teve bolsistas que, por exemplo... A gente teve bolsistas da Medicina, a gente teve bolsistas da História, a gente, então, acaba que varia muito o nível de coordenação pedagógica e esse entendimento de coordenação pedagógica pela característica dos bolsistas. Quando eu entrei... Porque eu era bolsista, eu cursava pedagogia, então eu entrei sabendo mais ou menos o que uma coordenação pedagógica fazia, mas também aprendi muito ali. Porque também nunca tinha sido uma coordenadora pedagógica numa escola, enfim, foi a primeira vez que eu estive nesse espaço onde eu tinha que fazer uma coordenação pedagógica. Então aí fui lendo, fui pensando e fui, por exemplo... Aí foi a ideia de “a gente tem que ter planos de curso”, “a gente tem que ter PPP”, “a gente tem que ter um estatuto”, “a gente tem que ter reuniões, mensais, pedagógicas”, “a gente tem que poder discutir o que a gente tá fazendo”, “a gente tem que trazer temáticas”, “a gente tem que pensar nessas áreas do conhecimento”. Tudo isso foi muito por iniciativa minha e da antiga bolsista que cursava Letras, licenciatura também.. Letras não, ela faz bacharel, mas ela trabalha em escola, então ela conhece muito, disso também e dá aula, então sabe também que... Pegou junto, então a coordenação pedagógica ficava meio nessa área. Agora a gente tem a entrevistada 2, ela chega com a gente junto, porque eu não tô a pessoa mais atuante, porque eu me formei e, enfim, tem que trabalhar. E aí eu não consigo ir lá no cursinho. Eu moro longe do cursinho, e aí com a presencialidade, então, assim eu tô um pouco mais afastada. Minha ideia ainda é voltar, tá impossível ainda. Eu tava, recentemente, fazendo o processo seletivo do mestrado da educação, então toda uma loucura. E então a coordenação pedagógica sempre ficou nessa parte dos bolsistas. E aí ela ficava um pouco mais forte ou um pouco mais fraca pelas pessoas que entram, pelas pessoas saem, que é essa característica do cursinho, né? Que é uma coisa que eu inclusive venho questionando um pouco os professores, questionando um pouco com a coordenação do curso, com professor... com o coordenador, né? Que é o professor coordenador. Questionando um pouco sobre como a gente não deveria ter uma pessoa que fica, uma pessoa que tá sempre ali, então, que vão permanecer ainda.

Cabe ressaltar que, a parte final da fala se refere ao coordenador do projeto de extensão, que é um professor da instituição em que o curso se insere. Este coordenador, é a pessoa responsável pelas questões administrativas, como a formalização e registro do projeto no sistema de extensão da IES.

Pelo que a coordenação indica, os objetivos de formação política são apresentados aos professores na ocasião do processo seletivo de docentes. É de se esperar, de alguma forma, que os professores, além de compactuar com a proposta, a reproduzam também em suas aulas. Não houveram, porém, detalhamentos ou registros dessas conversas em aula de Ciências da Natureza. Ao comentar sobre as atividades das aulas de Ciências da Natureza, a coordenação afirma que a equipe possui os planos das aulas e uma tabela onde são feitos os registros das aulas ministradas. Podemos concluir que o curso possui um encaminhamento da produção dos planos de ensino das disciplinas. Os professores são, então, responsáveis por

verificar os planos de aula existentes, e modificá-los no momento de planejamento, de acordo com suas preferências. No trecho a seguir, a coordenação comenta que os professores também devem ministrar as aulas e marcar o dia da aula na tabela, mostrando a organização e sistematização das informações.

Entrevistador: E tu comentas que tem a semana zero, que é uma atividade específica da Ciência da Natureza, né? E que tipo de atividades são desenvolvidas na aula de natureza, no geral, no ciclo normal, vamos dizer, do curso. Elas seguem algum roteiro? Tu comentas do plano de ensino, né? Teria alguma coisa? Seria esse o documento ou teria um plano de aula específico? Algum documento... Talvez seja esse... Que esteja disponível para consulta... Também sobre as aulas de Ciências da Natureza?

Entrevistada 1: É, então, eles têm esse plano de ensino que foi montado pela equipe ano passado e eles também tem tipo uma planilha no Excel, entendeu? Do tipo “ah no dia 15/08 tem Física”, “Física, no dia 15/08 vai dar ondas”, “Quem vai dar ondas? O fulaninho”. E aí, a partir daquele plano de aula, né? E aí assim como eles... O professor vai chegar lá e vai planejar. Como é que vai planejar eu não sei. Como é que eles fazem exatamente... Eu já dei algumas aulas de planejamento para reforçar, para eles refletirem um pouco mais sobre isso, porque às vezes... Como a aquilo que eu te falei... Como a gente tem professores que, eles não são da licenciatura, eles não sabem planejar uma aula. Eles não sabem o significado do planejamento. E eu nem tô dizendo um planejamento longuíssimo, porque quando a gente tá na licenciatura... Eu não sei como é que é na Física, mas na Pedagogia, quando a gente vai pro estágio final, a gente dá 300 horas de aula. Então, uma cadeira é muito expressiva e a gente tem que fazer planejamento pedagógico de dizer “eu vou andar pra direita e na direita eu vou apontar isso”. Então, é um planejamento exagerado e eu nem falo para eles fazerem isso. Não é essa a ideia.

Neste trecho a coordenação dá a entender que a proposta é simples de ser executada e que a exigência na descrição das aulas no plano não é demasiada. A proposta oferecida pela coordenação pedagógica é pensada com um nível de exigência mínimo, buscando facilitar o trabalho docente. Para exemplificar a questão, a coordenação comenta acerca da disciplina de Física, indicando que os professores cumprem as “exigências” estabelecidas acerca do plano de aula do curso. Abaixo o trecho trata dessa questão

Entrevistador: Tu podes me encaminhar depois também, pode ser ali pelo WhatsApp ou por e-mail.

Entrevistada 1: Deixa eu ver o de Física, como é que tá, só por exemplo, vou dar um exemplo da Física, das Ciências da Natureza. Aqui... ele deve tá bonitinho porque o pessoal da Física é...(pausa)

Entrevistador: Caprichoso?

Entrevistada: É, a galera... Eu vou mostrar aqui depois, tu olha com calma, mas só para tu ter uma ideia do que... aqui eu quero essa aqui... para você ter uma ideia de como ele foi feito. Tá... Ali tá com datas, mas acaba que as datas variam, por causa do ano. Mas aí eles fizeram aqui, por exemplo, “objetivo: introduzir os conceitos de velocidade”, aí “cinemática”, aí acho que eles botaram a bibliografia lá no final, mas aí eles vão colocando assim, vão colocando um objetivo e

colocando o conteúdo específico. E aí, enfim, vai indo por aí. É mais ou menos essa a ideia dos planos.

Neste trecho é possível perceber que esse planejamento se refere à organização das datas e dos conceitos que serão apresentados em aula, indicando uma relação mais próxima das teorias tradicionais de currículo (SILVA, 2005).

Quando questionada sobre a documentação existente, a coordenação afirmou ser responsável pela construção e elaboração do PPP, mas advertiu que o documento não foi finalizado como se esperava. Segundo ela, o retorno ao modelo presencial de educação dificultou o processo. Destacamos

Entrevistador: Uhum. E essas definições da perspectiva do curso, dos objetivos, da grade curricular, do currículo, elas estão registradas em algum documento? Algum documento que possa ser acessado? Não que seja aberto, assim, mas que (seja) algum documento registrado que se possa ver?

Entrevistada: A gente tem o estatuto do Curso e tem o ppp que tá... Mas ele não tá finalizado, o ppp. Ele ainda tá em construção. Eu fiquei responsável por tentar terminar ele. A gente tinha que fazer umas reuniões, mas enfim, esse ano tá sendo super complicado para nós, porque a gente voltou esse ano pro presencial. A gente só voltou esse ano pro presencial, então uma série de outros problemas antes do ppp... Mas a gente tem o estatuto e ali no estatuto a gente fala questões sobre os conteúdos, sobre a quantidade de períodos, mas a gente não tem nada muito explícito.

Além de ser responsável pela construção dos documentos, a coordenação pedagógica organiza a grade curricular, identificando eventuais necessidades de adequação com base na opinião dos estudantes. A coordenação pedagógica também organiza as reuniões de planejamento, com especial atenção para as Ciências da Natureza. Além da reunião inicial, a equipe se reúne mensalmente para discutir questões relacionadas aos estudantes e ao andamento das aulas. A coordenação pedagógica também prepara formações para os professores, abordando questões como os objetivos de aprendizagem e o planejamento das aulas. No trecho a seguir, a coordenação faz seu relato acerca das atividades desenvolvidas pela instância.

Entrevistador: Sim. E como é que tu descreveria a atuação da coordenação pedagógica hoje? Como os professores... Se agente pensar, por exemplo, a área de Ciências da Natureza. Teria alguma orientação específica, ou mais geral? Se houver alguma orientação mais específica para ciência da natureza.

Entrevistada 1: Então... Quando eu tava conseguindo estar mais atuante, a gente fazia bastante essa ideia de formações. Então, aí, trouxe a formação em planejamento. E aí essa ideia de que é uma formação que favorece todo mundo, né? Porque todo mundo dá aula então a ideia das ciências da natureza vai aproveitar isso para poder refletir sobre o seu próprio planejamento, para poder refletir sobre

o seu próprio conteúdo. E eu sempre também... Quando eu tava, a gente tava, eu e a outra bolsista, a gente também sempre participava das reuniões, por exemplo, da semana zero, para poder discutir ali a parte pedagógica, não só a parte do conteúdo em si. A gente fez, então, formação. A gente participava das reuniões. A gente tinha essa reunião mensal, pedagógica, que era onde a gente queria debater, não só assuntos, porque na reunião pedagógica acontecia muita coisa. A gente discutia questões dos conteúdos às vezes, das aulas, ou dificuldades, ou algum problema que tivesse tendo. E às vezes os professores me procuravam, tipo “a não sei que que eu faço”, mas também discutíamos outras questões. Questões de alunos que a gente sabia que tinha... Algum aluno que a gente precisava encaminhar para algum lugar ou questões como essas de plano de curso, “como é que a gente vai fazer isso?”, ou “como é que a gente vai pensar em áreas do conhecimento?” A gente trouxe também um grupo de estudos sobre bncc, um grupo de estudo sobre as matrizes do ENEM, esse tipo de coisa, então, era mais ou menos isso e era geral.

A coordenação aponta que foram formados grupos de estudos sobre questões de currículo, sem oferecer informações acerca de quem participou do processo. Ao comentar sobre a sua construção, é possível perceber que ela se iniciou em 2021 e provavelmente envolveu toda a equipe.

Entrevistador: Legal. E esse estatuto, assim, e o ppp que tá em construção. Quem foram os agentes responsáveis pela construção desse documento? Como é que ele foi construído?

Entrevistada 1: Então, o estatuto, ele começou a ser construído antes de eu entrar. Então isso foi antes de 2021, mas, assim, pelo que eu sei, ele foi pensado por toda a equipe dentro de uma ideia de poder ter os preceitos, porque o que acontece muito no curso... Como ele não tem uma coordenação que seja de um... A gente tem o nosso coordenador, mas ele não é a pessoa que tá ali no dia a dia, coordena, que conhece os alunos, que... Enfim... ele não tem esse conhecimento pedagógico, né? Ele não tem, não sabe disso, né?

A coordenação comenta sobre a participação da coordenação no projeto de extensão, evidenciando que o curso tem sua continuidade pautada na capacidade de angariar participantes voluntários e disponibilizar bolsas pelo projeto de extensão. Em um momento posterior da entrevista, ao ser questionada sobre a disponibilidade dos documentos para consulta, a coordenação revela que havia o intuito de disponibilizar esse material para os demais cursos populares, então

Entrevistador: Também pode ser consultado?

Entrevistada 1: Pode. Pode ser sim, claro. Eu vou te mandar aqui. A gente inclusive... Uma das ideias de quando a gente fez o plano de ensino era que a gente pudesse disponibilizar para outros cursinhos populares... Tipo “na ideia, assim, “Ah tô começando um cursinho popular agora. Por onde eu parto?” Quando a gente começou a pensar na construção desses planos de ensino, era na ideia de poder divulgar também. Só que eles ainda não tão redondos, entendeu? Eles ainda não tão do jeito que eu quero que eles estejam. Então a gente não vai divulgar, assim. Mas nas discussões que a gente teve... A gente tem várias discussões, planos. Passava por isso, eu só não acho agora, mas eu vou achar.

A ideia de publicizar esses documentos para que sirvam de apoio para outros CPVP's não seguiu adiante. Já nos momentos finais, a coordenação comenta sobre os dilemas na busca por professores para compor o corpo docente, situação que é compartilhada em quase todos os CPVP's aqui analisados.

Entrevistador: Então tem professores que são... Boa parte dos professores não são, propriamente, da área de conhecimento. Não são da disciplina?

Entrevistada: É, a gente tem áreas que “atraem mais”, a gente chama. Por exemplo, na História sempre são alunos da História. Sempre. Sempre tem pessoal dando história, porque os professores, o pessoal da história quer dar aula, o pessoal da história procura dar aula, o pessoal da História engaja muito com a ideia do Curso Popular. Mas aí, por exemplo, Matemática na UFRGS acho que tem pouquíssima gente que faz Matemática licenciatura, é escasso. Português a gente geralmente também tem professores da Letras, pessoal da Letras, mas o pessoal da Letra já foi mais engajado. Tá caindo um pouco, mas tem disciplinas que “atraem mais”, entende?

Segundo o relato, a participação e o engajamento de professores é uma dificuldade presente, que se manifesta mais na área de Matemática e menos nas disciplinas de Ciências Humanas. Com base no modelo de planejamento e a particular preocupação com a apresentação dos conceitos ao longo do cronograma anual, podemos concluir que o currículo do CURSO 4 é pautado nas teorias tradicionais (SILVA, 2005).

CURSO 5

O CURSO 5 tem objetivos voltados para a preparação para o vestibular e o exame nacional. Dessa forma, a função dos professores é bastante restrita ao desenvolvimento de aulas tradicionais. O curso não possui metodologia própria definida, e os professores ficam livres para decidir o tipo de aula que pretendem ministrar. O único material de referência é a apostila que segue o modelo semelhante das escolas privadas.

Ao ser questionada sobre a existência de uma coordenação pedagógica, a coordenação comenta que o trabalho desenvolvido é administrativo e burocrático. Ainda, na resposta, a coordenação comenta que não há nenhum referencial teórico ao qual a instituição esteja calcado, reforçando que o curso não possui uma definição de sua proposta pedagógica.

Entrevistador: Entendi. E a pergunta meio óbvia porque tu também já comentou. O curso tem coordenação pedagógica?

Entrevistado: Tem a nossa coordenação administrativa, só que enquanto fomento pedagógico, enquanto haver um plano de ação determinado por uma teoria pedagógica a gente não é... Não exerce essa função, é uma coordenação administrativa, burocrática eu diria. Pedagógica no rigor da palavra, não.

Entrevistador: Tu diz, assim, que é mais voltado pros processos?

Entrevistado: Isso. Entre e sai de alunos, coordenação de time de profes, busca de fortalecimento da imagem do cursinho, enquanto marketing.

Assim sendo, foi realizada, uma pergunta buscando aprofundar a questão da relação com os professores. O coordenador tencionou sua resposta, comentando sobre a entrada do curso em uma entidade nacional. Destacamos

Entrevistador: Entendi. Tá, então seria assim que tu descreveria a atuação da coordenação do curso com os professores?

Entrevistado: Sim, nessa linha. Claro, esse ano, até dando parênteses, a gente conseguiu uma conquista, que foi a entrada do CURSO 5... Pode até ter visto, porque a gente postou recentemente... Da entrada do CURSO 5 no Comitê Nacional de Cursinhos Populares, da Brasil Cursinhos. Então é a primeira vez que a coordenação tá participando de um projeto pedagógico que é a Brasil cursinhos... É um... centraliza todos os cursinhos do Brasil para trocarem experiências, para promover espaço de discussão, para poder um se apoiar no outro... E promove capacitações ao longo do ano. Por exemplo, agora tivemos uma capacitação nesse sábado sobre como interpretar resultado do simulado, coisa nunca antes, desde que eu entrei, nunca tinha participado de algo igual, por ser algo pedagógico. Foi a primeira vez que nos aproximamos um pouco de pedagogia. Parênteses sobre o fato recente das nossas funções, enquanto coordenação. Participar de um comitê popular, dos cursinhos populares do Brasil.

A coordenação relata que a entrada junto a entidade destacada no relato, foi vantajosa para a equipe, pois possibilitou uma formação de caráter mais pedagógico, oferecida pela instituição em questão, o que se configura como uma novidade no curso. Por outro lado, se constitui como uma oportunidade de formação e qualificação dos professores que pode ser positiva para que compreendam melhor as questões relacionadas ao currículo.

Ao final da entrevista, quando questionada sobre as orientações para os professores de Ciências da Natureza, é revelado certa frustração com a falta de comprometimento dos professores.

Entrevistador: Tu comentou, que tem tentativas, né? Teria alguma orientação, mesmo que seja uma motivação, por exemplo, dessa coordenação pro planejamento das aulas de ciências natureza... Das aulas de ciências, no geral?

Entrevistado: Não.

Entrevistador: Nenhum?

Entrevistado: Nenhum movimento organizado.

Entrevistador: Nenhum movimento mais organizado.

Entrevistado: É uma tristeza particular minha. A gente pega tudo na ponta do iceberg, particularmente. Às vezes o professor se atrasa. Às vezes a gente vê que

falta comprometimento de umas... Toda a questão por trás, todo o planejamento de aulas, cronograma de conteúdo, a gente ainda tá muito distante.

. A opinião da coordenação é que a atuação dos professores encontra-se distante da que considera ideal e que o curso precisa passar por um processo de amadurecimento para que os professores cumpram devidamente a proposta oferecida pela coordenação.

CURSO 6

Como comentado anteriormente, o CURSO 6 se identifica como uma autogestão, e não considera a existência uma hierarquia interna entre os integrantes. O curso possui “comissões” que são responsáveis por assumir diferentes tarefas. Ao ser questionado sobre a existência de uma Coordenação Pedagógica, um dos entrevistados comenta sobre esse modelo de organização.

Entrevistado 1: E acho que vai bem na linha de modo como a gente se organiza, né? A gente se organiza por grupos de trabalho e no momento a gente tá com uma falta de voluntários, mas a gente já teve... se pegar os outros anos, assim, a gente já teve anos com organização de que tinha um grupo de que seria coordenação pedagógica, voltado mais para essas questões, para discutir isso até, para discutir planos de aula. A gente fazia formações, enfim, tinha um grupo voltado pro jurídico, para apoio jurídico, principalmente, na documentação dos editais, né? É muito fácil o pessoal se complicar na quantidade de documento, enfim que tem que levar. Então esse grupo jurídico dava esse apoio. A gente também dividia o pessoal que ficava responsável por chamar novos voluntário. E é muito da organização que é, em grupos de trabalho.

É possível perceber que algumas das atividades consistem no auxílio dos estudantes com a documentação dos editais e no chamamento de novos membros para o coletivo. Quando questionados sobre a documentação de registro, comentou-se que o estatuto foi desenvolvido em um momento anterior ao ingresso dos entrevistados no CPVP.

Entrevistada 3: Então, o estatuto, quando nós entramos, já tava pronto, né? Ele é bem simples. Ele é bem direto, então não tem muita discordância com quem já conhece a proposta do curso, já conhece a questão política, já conhece as questões principais, então ele não é polêmico. Então, acho que a gente não retomou esse estatuto por não haver necessidade mesmo, então os novos voluntários acabaram não participando da construção do estatuto, mas estão cientes e concordantes com tudo que é colocado pros novos, né?..

Com base nesse comentário, podemos considerar que, diferentemente do que ocorre com os demais cursos até então analisados, o CURSO 6 tem seu principal documento de registro da proposta finalizado. A coordenação é responsável pela construção dos documentos de registro durante as reuniões, sendo denominado “comissão de administração”.

Entrevistada 3: ...A gente geralmente... o pessoal da comissão de administração fica responsável pela elaboração da ata. A gente organiza os nossos documentos num drive, que todos os voluntários tem acesso. Então acho que é isso, geralmente tem alguém... geralmente não, sempre tem alguém da comissão de administração. Nós nos organizamos em comissões. E aí essa pessoa fica responsável pelas atas, fazer o registro de passo a passo dos assuntos debatidos.

Os professores das disciplinas ficam livres para escolher a melhor forma de conduzir suas aulas. Ao serem questionados sobre o tipo de orientação oferecida para o material das aulas, a equipe comenta sobre essa questão

Entrevistador: E no drive tem alguma orientação específica para as aulas, que envolva material ou alguma coisa do tipo?

Entrevistada 3: Não é justamente por entender que são diferentes metodologias e diferentes disciplinas, né? Como o colega falou, eu sou da pedagogia, então, como é que eu poderia definir como é que um professor das áreas biológicas vai atuar? Eu não tenho essa expertise, então o pessoal se organiza de maneira coletiva e livre. A gente não tem orientações pras aulas, mas a gente tem um espaço bem aberto, se um voluntário chega e a gente entende que ele não tem experiência, então ele acompanha a aula de outro professor, o pessoal da RH que faz essa recepção desses novos voluntários fica com essa responsabilidade de integrar o voluntário conforme a sua necessidade, conforme a sua aptidão. Então é bem aquela coisa, os mais velhos ensinam os mais novos e a gente vai construindo junto.

Pelo observado, a coordenação não se sente qualificada (ou preparada) para orientar os professores a atuarem e a integração dos novos integrantes à proposta do curso, que acontece diretamente por intermédio dos professores mais antigos.

CURSO 7

No CURSO 7, os professores decidem o que abordar nas disciplinas e como organizar o conteúdo, não havendo nenhum tipo de roteiro prévio. Os docentes são os responsáveis pela preparação de todo o material e a postagem das aulas no Ambiente Virtual de Aprendizagem do curso, além disso, ministram videoaulas no *Youtube*.

Entrevistada: ...Aí são eles que definem o conteúdo e eles também são responsáveis por postar o material das aulas e o link do Youtube.

Entrevistador: Eles postam a aula no Youtube?

Entrevistada: Sim, e no dia da aula eles fazem live.

Entrevistador: Ao vivo, com os alunos?

Entrevistada: Sim. A gente vê que tem muitos presentes, mas eles não interagem, não participam. Eu até peço pros professores, sempre que puderem, fazerem uns comentários pros estudantes, pros que tão presentes.

Como dito, o curso possui uma orientação pedagógica focada na organização das aulas e seu desenvolvimento, bem como no desenvolvimento dos planos de aula. Os professores possuem liberdade de escolher a abordagem que preferirem.

Entrevistada: A coordenação pedagógica é exercida por mim, mas é uma coordenação no sentido de organizar os planos de aula. A liberdade é do professor pra escolher os materiais, as atividades, os conteúdos, como ele prefere trabalhar.

A coordenadora afirma que existe um plano de aula que tem o objetivo de registro das aulas, não se configurando com um guia engessado para o desenvolvimento das mesmas

Entrevistada: Tem o modelo de plano de aula. Eu pedi os planos pros professores com a descrição das atividades, tudo certinho. Recebi, eles preencheram e me mandaram por e-mail.

Também é destacado que parte do grupo docente é composta por professores mais velhos, os quais possuem pouca afinidade com AVEA e portanto, dificuldade com o uso de recursos tecnológicos (FIALHO, 2023). Nesses casos, a coordenação destaca que é necessária uma atenção especial e mais próxima para com os docentes

Às vezes tem que ajudar os professores mais antigos, que também tem dificuldade nos ambientes virtuais, então tem que ajudar com o Moodle. E só uma coisa que a gente pede é que quando gravar o vídeo no Youtube também falar com as pessoas, sempre interagir, quando possível.

Ao ser questionada sobre os momentos de planejamento, é comentado que foi desenvolvido um grupo para que os professores se comunicassem e conduzissem o planejamento de maneira conjunta, mas, aparentemente, houveram outras tentativas de coletivizar o momento do planejamento, as quais não tiveram resultado positivo.

Entrevistada: É pra ser um espaço democrático. Então houveram várias tentativas, mas parece que é difícil pros professores tomarem a iniciativa, então eu fiz um grupo no whatsapp, pra eles pensarem as aulas.

No caso das Ciências da Natureza, em especial, são duas professoras, oriundas de outro curso pré vestibular que teve suas atividades suspensas na pandemia da COVID-19. As professoras não residem em Porto Alegre, mas como a maior parte das aulas acontece de maneira *online*, isso não se torna um impeditivo.

Entrevistada: No caso da Ciências da Natureza só tem as professoras de Biologia e Química, elas atuavam no outro curso e tão nos dando uma força. Nenhum deles é de Porto Alegre...

Com base nisso, podemos afirmar que no CURSO 7, a disciplina de Ciências da Natureza não participa – pelo menos de forma sistemática e organizada – da formação

política dos estudantes. Os professores têm liberdade de trazer diferentes abordagens e metodologias para as aulas, podendo inclusive abordar conteúdos políticos e questões sociocientíficas. Isso, porém, não faz parte, oficialmente, da proposta do curso, sendo a maioria das aulas expositivas e focadas nos conceitos. A disciplina de “currículo diversificado” é voltada para a preparação para a redação do ENEM, e se desenvolve através de debates baseados na interpretação de filmes e séries que são recomendadas aos estudantes.

CURSO 8

A coordenação do CURSO 8 afirma que este encontra-se em um momento de retomada das atividades presenciais. No presente momento, o CPVP não possui salas de aula como espaço físico, e isso acabou gerando forte desmobilização do coletivo. Após o entrevistador questionar acerca dos registros efetuados, o coordenador afirma que a ideia de um intensivo surgiu como uma forma de manter o coletivo ativo em meio à onda de desmobilização.

a gente passou por esse período mais difícil. Agora a gente tá sem sala né. Isso desmobilizou o pessoal também de maneira bem significativa. Então foi uma luta para poder manter o nosso pessoal mobilizado. “Vamos fazer mesmo que seja um intensivo né”. A ideia do intensivo foi se construindo ao longo do tempo e a gente foi tentando mobilizar as pessoas.

É afirmado que, junto com a equipe de professores, a coordenação está redescobrimo a maneira como devem se organizar coletivamente. Logo após comentar sobre a construção da grade horária, ao ser questionado sobre a condução da reunião e a produção dos registros, o coordenador relata que as decisões são definidas por meio do diálogo e que a produção dos registros ficam a cargo da coordenação.

Entrevistador: Bastante professores para mobilizar, imagino. E pensando assim, tu falou que o ppp está em debate, né? Então vai ter um processo de desenvolvimento do ppp. Pensando nessas atas, e o que mais o curso já tem, essas definições e, conseqüentemente, o registro delas, tu falou também que tem a reunião no dia 5, mas daí como é que é feita a ata de reunião? Como é que é construída, pensada a grade horária?

Entrevistado: Sim. É sempre no diálogo cara é não tem uma metodologia muito rígida, muito estabelecida. Eu acho que isso também é fruto desse momento agora de remobilização. A gente tá redescobrimo como fazer as coisas, tá reorganizando para... como é que eu vou te dizer... reorganizando no sentido de como o grupo atual de coordenação vai dar conta. Então, por exemplo, as atas, geralmente eu me ofereço para fazer. Não tem uma definição de que eu deva fazer, eu me disponibilizo a fazer, geralmente, eu sou parte do grupo de coordenação, não me incomodo em fazer, eu tenho feito. Depois que eu faço essa ata ali da reunião eu passo ela num documento compartilhado pro grupo e as pessoas podem comentar e contribuir. Eventualmente algo que eu esqueço as pessoas incluem, então isso a gente faz no num docs, para todo mundo poder editar. É um negócio realmente muito aberto. A

gente tenta não centralizar muito, a gente quer que a coisa circule, que todo mundo se implique, que todo mundo possa dar opinião e isso da mesma maneira foi com a grade...

Posteriormente, ele menciona que para a construção da grade, uma colega se disponibilizou a entrar em contato com os professores e construir uma proposta, para que o restante da equipe aprovasse

...Teve uma outra colega da coordenação que se disponibilizou, falou “Ah, eu vou fazer a grade, então vou falar com cada professor e botar numa planilha qual é o horário que ele tem disponível pra gente ver como é que se encaixa”. Então ela se disponibilizou a fazer isso, falou com cada professor e fez uma proposta. Colocou a proposta ali no grupinho do WhatsApp para as pessoas comentarem. Tem sempre esse processo bem participativo, as pessoas eh sempre tem a opção de comentar, de mudar, de propor alguma coisa. E por aí, no geral tudo passa por esse processo, de debate aberto.

Como anteriormente identificado, os professores do CURSO 8 se organizam em disciplinas, havendo pelo menos dois professores que se revezam para ministrar as aulas. Questionado sobre a proposta de áreas do conhecimento, o coordenador indica que o curso não tem como horizonte esse tipo de abordagem

Entrevistador: E tem alguma visão, proposta... se comenta sobre a questão das áreas de conhecimento, por exemplo?

Entrevistado: Áreas de conhecimento... Cara, tu te refere, assim por exemplo, áreas de conhecimento a onde estão essas essas disciplinas, né? No sentido de uma questão mais ampla?

Entrevistador: Isso.

Entrevistado: Isso se discute, mas de forma muito muito geral. Não tem um pensamento que passa diretamente pelas as áreas do conhecimento pra gente organizar a grade, por exemplo.

O curso também não possui coordenação pedagógica, e com isso, podemos concluir que não possui um núcleo responsável por orientar os professores no cumprimento de uma proposta previamente estabelecida. Como a proposta do CURSO 8 também não está documentada, não existem diretrizes a serem seguidas, e tampouco supervisionadas. Novamente é trazido pela coordenação que o atual momento é de reorganização. Analisamos o trecho abaixo

Entrevistador: Tranquilo. Tu falou da Coordenação e o teu lugar na coordenação. O curso tem uma coordenação pedagógica, que seja voltada a esse trabalho mais próximo dos professores?

Entrevistado: No momento, não. Eu acho que em algum momento antes de eu entrar teve uma divisão mais bem organizada pras funções. Tinha secretário, tinha

coordenação, tinha tesoureiro. Com o tempo a estrutura foi modificando. A gente tá num momento agora muito de reorganização. Então a gente tá indo muito pelo básico, para fazer a coisa funcionar, aí conseguir ir se reorganizando ao longo do tempo.

A coordenação do curso prefere não sobrecarregar os professores e demais colaboradores, e por isso, as metodologias utilizadas na condução das disciplinas são de livre escolha dos professores

Entrevistador: Numa mesma disciplina que tem mais de um professor eles se resolvem, vamos dizer assim?

Entrevistado: É, sim, eles conversam, eles fazem o horário deles também, então se precisa de substituição, eles falam entre eles. A ideia é que não passe tudo pela coordenação, até para não ficar pesado demais. A gente tem tanta coisa para fazer, né? Então tudo que eles podem resolver entre eles, resolvido.

Podemos concluir que os professores de Ciências da Natureza atuam disciplinarmente, ministrando aulas voltadas principalmente para o conteúdo do vestibular. Os professores podem abordar temas de dimensão crítica e política, mas não existem registros ou diretrizes para tal. Como a grade do curso também é inspirada nas disciplinas do vestibular – indicando uma tendência das aulas se alinharem com uma proposta escolar tradicional – os professores estão, de certa forma, isolados em suas disciplinas e atuam no curso, basicamente, produzindo aulas para serem ministradas ao longo do ano e assumindo tarefas pontuais de acordo com suas disponibilidades.

5.4 DOCUMENTOS DOS CURSOS

Nesta pesquisa, buscamos evidenciar e analisar a existência de documentos que registrem a estrutura, o funcionamento, a história e a organização do CPVP's. Dentre os documentos encontrados e fornecidos pelos cursos, foram identificados editais de chamamento de alunos, chamadas em *sites* das Instituições de Ensino Superior, Planos Políticos Pedagógicos e Projetos de aula. Os documentos como os editais e os PPP's, por serem carregados de informações que identificam os cursos, foram utilizados somente na primeira etapa deste capítulo, esses documentos não poderiam ser anexados sem revelar a identidade dos cursos. Os outros documentos fornecidos, como planos de aula e de disciplina e grades horárias, serão analisados ao longo da presente seção. Os cursos que forneceram planos de aula foram o CURSO 2 e o CURSO 3, este último, forneceu um plano preenchido

pelos professores, enquanto que o CURSO 4 encaminhou o plano de curso, que se estende por várias aulas. Os documentos, que tiveram os logotipos e demais identificações dos cursos omitidas, se encontram no anexo 1 da dissertação.

CURSO 2 - Plano de aula (modelo)

O CURSO 2 forneceu seu modelo de planejamento das aulas, intitulado “Plano Didático Pedagógico”, que é um documento que tem por principal função registrar as aulas ministradas no curso. Neste documento, os professores preenchem uma tabela contendo as informações de interesse da supervisão, como título da aula e informações sobre o ministrantes.

Além disso, o documento solicita informações sobre os objetivos da aula, sobre a disciplina em questão, bem como a área do conhecimento e o sub-eixo – que corresponde às diferentes frentes oferecidas pelas disciplinas –, assim como informações acerca das metodologias e recursos utilizados, da duração da aula, dos materiais de estudo fornecidos e das estratégias utilizadas.

Como é de costume nestes documentos, o plano de aula possui uma cédula final para o registro de observações acerca das atividades que serão desenvolvidas no plano. O documento utilizado pelo CURSO 2 não impede o desenvolvimento de uma aula em uma perspectiva crítica ou pós-crítica de currículo, ou mesmo uma aula que aborde um conceito dessas teorias. Se os itens “objetivos gerais” e “objetivos específicos” – mesmo que remetam a um conceito das teorias tradicionais – podem ser ressignificados para incluir objetivos de conscientização e transformação social, por exemplo. Contudo, cabe destacar que no atual modelo em que é configurado, o documento orienta o planejamento para o desenvolvimento de um aula mais alinhada com as teorias tradicionais de currículo.

CURSO 3 - Plano de aula (preenchido)

O CURSO 3 forneceu um plano de aula preenchido, de uma aula interdisciplinar entre as áreas de Ciências da Natureza e Matemática. O plano contém informações gerais sobre o curso, a área de conhecimento e os professores – que tiveram seus nomes omitidos – responsáveis por ministrar a aula, além das competências e os objetos do conhecimento da matriz de referência do ENEM.

Após essas informações, o plano se segue com cinco seções, as três primeiras são nominalmente identificadas com os três momentos pedagógicos: problematização inicial, organização do conhecimento e aplicação do conhecimento. A quarta seção se trata de uma atividade de redação, que, aparentemente, deve ser desenvolvida segundo a proposta de redação do ENEM e o quinto campo se refere à uma saída de campo. Após a descrição de cada momento, o plano possui um campo para o registro das habilidades contempladas na atividade em questão. Pelo que o plano indica, essas atividades são opcionais e não foram desenvolvidas nos planos fornecidos. Além dessas cinco seções, o plano possui um tópico adicional, que se refere a um registro de avaliação dos alunos, contendo um campo para indicação do nome do estudante e uma tabela com três cédulas, nomeadas “Objetivo/Habilidade”, “Insumo/Atividade” e “Avaliação/parecer”.

No plano, o campo “problematização inicial” descreve uma situação problema, que se enuncia com dois grandes tópicos; o primeiro é denominado “Como as grandezas ao nosso redor impactam nossa vida?” e o segundo é “Leitura e interpretação de uma conta de luz e identificação da unidade de kW/h. O que determina o valor da conta de luz?”. O conceito “situação problema” é apresentado com uma pergunta aberta, de matemática e duas perguntas fechadas, de Ciências da Natureza, que abordam somente conceitos de Física.

É possível perceber que o conceito de “classe social” das teorias críticas de currículo (SILVA, 2005) é contemplado nesta aula. O plano segue com uma exposição da área de Matemática sobre índices relacionados ao estilo de vida em diferentes locais e uma atividade de interpretação da conta de energia, realizada pelos professores de Ciências da Natureza.

Na etapa de organização do conhecimento, segundo o plano, os alunos são instigados a identificar o tipo de equipamento elétrico que famílias de diferentes classes sociais possuem, bem como as grandezas físicas que estes equipamentos possuem em suas descrições. O plano indica que, após a reflexão, os estudantes são colocados em grupos e, com o auxílio de materiais de pesquisa, devem construir um infográfico sobre um entre três temas, quais sejam: corrente e tensão, corrente e resistência e corrente e potência. Na atividade seguinte, ainda no mesmo momento do plano, os grupos recebem uma tabela com equipamentos domésticos e calculam o valor aproximado dessa conta. Após a realização do cálculo, os estudantes apresentam suas produções, explicando o método utilizado para realizar o cálculo para os colegas.

No terceiro momento, de aplicação do conhecimento os estudantes devem explicar porque seres vivos sentem choques elétricos. Para isso, são apresentados à obra “Frankenstein”, de Mary Shelly e realizam uma pesquisa na *internet* durante 30 minutos.

Após a atividade, são realizadas questões de instrução por pares – revelando que a equipe utiliza metodologias ativas.

Pelo que se pode notar, o modelo de plano de aula utilizado dá conta da metodologia que o curso se propõe a utilizar, pois a incorpora, ao ter em seus campos de descrição os momentos pedagógicos. Além disso, a aula fornecida articula o conceito de “classe social”, pertencente às teorias críticas de currículo com a identificação de grandezas, pela perspectiva da matemática e com os conceitos do eletromagnetismo. O plano de aula se desenvolve principalmente numa perspectiva crítica, mas incorpora vários aspectos do ensino tradicional e não possui aspectos que remetem às teorias pós-críticas de currículo.

CURSO 4 - Plano de curso

O plano de curso do CURSO 4 é um documento que se refere a todas as aulas de uma determinada disciplina. O documento possui a identificação da disciplina e dos professores e segue com os campos “objetivos”, “conteúdo”, “biografia de apoio/referências” e “outros”. No cronograma da disciplina de Física, os objetivos estão descritos por sentenças como

- “Introduzir o conceito de aceleração”
- Movimentos retilíneos com velocidade variável
- Introdução aos conceitos de temperatura e calor.
- Relacionar energia cinética com temperatura.
- Relembrar os estados físicos da matéria e relacioná-los com a temperatura.
- Escalas termométricas Kelvin e Celsius. Lei zero da termodinâmica.

Os conteúdos estão descritos por conceitos como “Gravitação universal, dinâmica e cinemática ” e “Hidrostática”. Pelo tipo de informação colocada no documento, pode-se perceber que o planejamento das aulas está pautado pelo conteúdo disciplinar, e muito mais voltado para uma ação docente alinhada com as teorias tradicionais de currículo.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho se propôs a analisar as propostas de currículo de Cursos Populares sob a perspectiva de Silva, apresentada em “Documentos de Identidade: uma introdução às teorias de currículo”. A pesquisa nos permitiu desenvolver uma série de reflexões que acreditamos poder contribuir significativamente para as práticas realizadas nos CPVP’s.

A primeira diz respeito ao primeiro objetivo do trabalho, ou seja, sobre a escolha de referenciais teóricos que orientem a perspectiva de currículo dos cursos.

Os Cursos 1 e 6 afirmam abordar questões relacionadas ao racismo, mas somente o CURSO 6 assume-se com uma perspectiva antirracista. Isso pode ser um indicativo de que o movimento dos Cursos Populares têm estado deslocado de suas raízes, na medida em que temas relacionados à raça estão pouco presentes nas falas dos coordenadores acerca do desenvolvimento das aulas. Compreendemos como urgente um resgate às perspectivas antirracista e multiculturalista, dos já citados Cursos da Vanguarda, bem como uma maior aproximação destas com as propostas curriculares dos Cursos Populares.

Os demais cursos, aparentemente, não se identificam com nenhum referencial à priori. De maneira geral, os Cursos seguem movidos por suas concepções próprias sobre educação e currículo, independentemente como as classificamos. O presente trabalho buscou, dessa forma, estabelecer relações e aproximações entre estas concepções dos participantes dos cursos e os referenciais já existentes na literatura da Educação. Muito embora, o movimento dos Cursos Populares não tenha surgido da pesquisa acadêmica, e não tenha necessidade nenhuma de definir suas diretrizes por esse tipo de produção para que ofereça um currículo próprio, compreendemos como necessária uma constante problematização das propostas de ensino oferecida e, assim como proposto por Freire, a constante reflexão acerca da prática docente, afastando-se das que, sabidamente, não contribuem para a emancipação das classes populares. Poderia-se argumentar que o conhecimento objetivo por si tem também esse potencial e que uma proposta de ensino tradicional poderia ser mais “eficiente” em conduzir os estudantes até a aprovação. É importante lembrar que o fracasso das propostas de educação calcadas nas perspectivas tradicionais já vêm sendo criticadas em diversos campos da pesquisa em educação, sendo uma das principais críticas, a desmotivação dos estudantes em ter de aprender dessa forma, uma característica que simplesmente não pode ser ignorada, principalmente se tratando de um público que carece de motivação para continuar estudando.

Neste sentido, este trabalho é mais um entre tantos que problematiza a perspectiva tradicional de ensino e currículo, porém, em uma modalidade ainda não explorada, a dos Cursos Pré-Vestibulares Populares, e assim, compreendemos que um possível caminho de pesquisa pode ser o dos efeitos causados por tais perspectivas em Cursos Populares, em questões como o aprendizado dos estudantes, a evasão nos Cursos Populares e o perfil dos que conseguem obter o sucesso desejado.

Sobre essa questão, gostaríamos de deixar também um convite e uma provocação aos leitores, para que acessem o *site* do PEAC²⁶ e verifiquem as informações que encontram-se disponíveis sobre o curso. O material contribui para a divulgação da proposta do PEAC e pode servir como modelo para outros Cursos desenvolverem também seus canais de divulgação, bem como finalizarem seus documentos de registro da proposta pedagógica. Compreendemos que o processo de desenvolvimento proposta pedagógica do PEAC pode ser investigado em trabalhos futuros.

A segunda reflexão que achamos pertinente destacar diz respeito ao segundo e ao terceiro objetivo do trabalho, no qual buscamos a relação que os CPVP's mantêm com as perspectivas de currículo. Somente os Cursos 2, 3 e 4 ofereceram documentos de registro de aulas, dentre estes, os documentos dos cursos 2 e 4 orientam para um alinhamento com as perspectivas tradicionais, enquanto que o documento fornecido pelo CURSO 3 aparenta estar alinhado com a perspectiva do Curso. Os Cursos 3, 5 e 8, por sua vez, produzem atas das reuniões onde são feitas as decisões de cunho pedagógico. Nos Cursos que adotam este tipo de rotina, as atas cumprem funções relevantes, e muitas vezes, na falta de um PPP, desempenham o papel de registrar a proposta dos Cursos. No geral, consideramos que a pesquisa trouxe poucas informações relevantes acerca da produção destes documentos. Com base nisso, nos questionamos sobre a real necessidade desse tipo de registro nesses espaços, tendo em vista que a maioria dos cursos dispensam essa prática. Uma pesquisa futura poderia indicar em que medida estes documentos efetivamente auxiliam as equipes de professores de Cursos Populares.

No que diz respeito à oferta de disciplinas, a maioria dos Cursos oferece uma grade curricular muito semelhante à de uma escola ou de um curso privado. As exceções ficam por conta dos Cursos 2 e 7, que se diferenciam por oferecer a disciplina de “Debate e Argumentação”, bem como o CURSO 3 que oferece áreas do conhecimento, conforme a

²⁶ www.peac.com.br

Matriz de Referência do ENEM. Além disso, cabe destacar também as iniciativas do CURSO 6 de oferecer visitas a locais e momentos de debate sobre temas como racismo e machismo. Compreendemos que essas iniciativas vão ao encontro de experiências já conhecidas, como as disciplinas de “Saúde e Sociedade” e “Cultura e Cidadania” e buscam oferecer uma formação mais ampla para os estudantes.

A disciplina de “Debate e Argumentação” permite a abordagem de temas de relevância social, que podem ser discutidos no contexto da prova de redação, presente no ENEM e na maioria dos vestibulares. A metodologia utilizada no CURSO 2, que consiste na criação de equipes, nos quais os estudantes debatem até que formulem conclusões sobre os temas apresentados, pode favorecer o desenvolvimento de uma cultura de protagonismo e trabalho colaborativo. Além da preparação para a prova, a disciplina pode contribuir para uma formação crítica e politizada dos estudantes, seja pela metodologia, sejam pelos temas, que poderiam se relacionar com elementos das perspectivas crítica e pós-crítica, abordando questões como raça e gênero. A disciplina de “Debate e Argumentação” é uma modificação do currículo tradicional que pode ser feita sem a exigência de grandes dificuldades nos CPVP’s e que talvez possa qualificar os momentos de formação crítica dos estudantes, sem abrir mão da preparação para a prova, de maneira que os objetivos não competem por tempo na grade horária. O compromisso com a preparação para os exames pode ser também um elemento motivador para que os estudantes não se sintam ociosos no que diz respeito à preparação para as provas.

Os momentos de debate, propostos no no CURSO 1 e no CURSO 6 também podem auxiliar os Cursos, num geral, a cumprirem seus objetivos de formação crítica, porém, há de se considerar em que medida os estudantes ativamente participam desses momentos e em que medida se assemelham às aulas tradicionais com foco na exposição dos professores. Compreendemos que a participação ativa dos estudantes na organização e escolha dos temas, pode contribuir com a representatividade e protagonismo dos mesmos. Já as visitas a espaços públicos e culturais podem fornecer aos estudantes os aparatos culturais necessários para o desenvolvimento da postura crítica que se busca, além de contribuir para a formação de identidade e a noção de pertencimento à cidade dos estudantes. Essa estratégia pode exigir uma organização um pouco maior dos cursos em geral, mas tem o potencial contribuir para uma formação multicultural e territorializada.

A RSL de certa forma demonstra que a proposta de oferta de disciplinas não canônicas não é nova e que essas disciplinas cumprem, mesmo que nem sempre em sua totalidade, os objetivos de formação política e preparação para o vestibular. Compreendemos

que é de fundamental importância que os Cursos Populares continuem se reinventando e buscando novas formas de atender este duplo objetivo, inclusive com o auxílio dos professores de Ciências da Natureza.

Nesse contexto, compreendemos a possibilidade de dois caminhos de pesquisa. O primeiro é o processo de criação de disciplinas não-canônicas em Cursos Populares, e os elementos que motivam tais modificações nos currículos. Considerando que nem sempre os cursos possuem referenciais teóricos, essa pesquisa poderia identificar quais necessidades educacionais as disciplinas criadas pelos cursos populares buscam suprir. O segundo caminho possível, poderia identificar as expectativas dos estudantes acerca das propostas dos cursos, bem como suas motivações para permanecer ou retornar aos estudos. Considerando que os estudantes buscam, primordialmente, a aprovação, a experiência com propostas inovadoras ou de formação crítica pode causar expectativas e até frustrações. Esse tipo de pesquisa em específico, poderia identificar a reação dos estudantes ao que vem sendo proposto nos Cursos Populares, independente de possuírem propostas afastadas das perspectivas tradicionais ou não.

Uma terceira reflexão que achamos pertinente é sobre o quarto objetivo e foca na participação de professores em processos criativos e organizativos, bem como os que envolvem decisões acerca da proposta pedagógica e curricular dos Cursos. Para todas essas questões compreendemos que é fundamental que os professores se reúnam e tenham momentos de atuação que não somente em sala de aula. Neste sentido, são positivas todas as iniciativas de reunião entre as equipes para o desenvolvimento dessas atividades. Destacamos ainda as movimentações do CURSO 3, que possui reuniões quinzenais de planejamento e que a equipe de professores discute anualmente, junto à coordenação, sua organização interna em seu “congresso”.

Sobre a participação na organização interna, as equipes dos Cursos 1, 2, 3, 4 e 7 se organizam em comissões ou núcleos e possuem instâncias denominadas pedagógicas, mas que, no geral, lidam com questões mais administrativas, como o cronograma e o calendário. Como Candau já apontava, é interessante que os professores e demais educadores das equipes dos Cursos Populares se atentem para as reflexões de cunho pedagógico sobre suas práticas. Não é necessário que as equipes sejam compostas somente por pessoas licenciadas ou que atuem profissionalmente na área da educação, em contrapartida, consideramos importante a presença da figura da coordenação/supervisão pedagógica nestes espaços, não para exercer funções de controle como originalmente esta figura foi inserida na escola básica, mas para a melhoria das práticas e a oferta de formação continuada aos professores. Essa iniciativa

poderia, inclusive, auxiliar professores não licenciados a oferecerem uma proposta didática mais alinhada aos objetivos dos movimentos de Educação Popular. Considerando que cinco cursos (62,5%) demonstram a presença de um núcleo ou comissão pedagógica, compreendemos que o papel desses núcleos pode ser um objeto para estudos futuros.

A disponibilidade de horário dos professores, para que possam executar tais tarefas é um desafio, uma vez que muitas vezes o trabalho é voluntário e as equipes de professores acabam priorizando apenas as aulas. No caso dos Cursos que se configuram como projetos de extensão, compreendemos a oferta de bolsas para professores como movimentações positivas, uma vez que permitem a formalização das atividades com garantia de remuneração, de maneira que as reuniões podem ser inseridas nas descrições das atividades dos professores bolsistas. Um trabalho futuro envolvendo professores bolsistas dos Cursos Populares poderia oferecer informações mais precisas acerca das atividades desenvolvidas por esta categoria nos cursos. Uma outra via de pesquisa ainda não explorada poderia se calcar nas observações das reuniões de equipe dos Cursos Populares, levando em conta, obviamente, os compromissos éticos envolvidos neste tipo de pesquisa.

De maneira geral, os Cursos oferecem autonomia aos professores para o desenvolvimento das aulas, e isso é compreendido como um aspecto positivo. Em contrapartida, há poucos indícios sobre a existência de propostas inovadoras sendo aplicadas nestes espaços, principalmente nas disciplinas de Ciências da Natureza e Matemática, indicando que a “escolha” dos professores acaba por ser a via tradicional de exposição do conteúdo. Como afirmado por um dos entrevistados do CURSO 6, parece haver uma crença de que as disciplinas de Ciências e Matemática não se relacionam com temas de cunho social ou mesmo com os momentos de formação crítica dos estudantes. Compreendemos que essa assunção é perigosa e pode ainda reforçar o discurso da neutralidade dessas áreas do conhecimento dentro dos CPVP's. É importante que os professores de Ciências da Natureza se manifestem em seus espaços de atuação e reivindiquem sua participação na formação política dos estudantes também.

Nesse sentido, os professores de Física do CURSO 1 se destacam por empenharem esforços para contextualizar as aulas, através de uma aproximação com a perspectiva CTS, bem como a inserção de conceitos da História e Filosofia da Ciência.. Isso abre uma via para a articulação desse referencial para a formação crítica na disciplina de Física. Além disso, a abordagem da História e Filosofia da Ciência, pode estabelecer relações com as perspectivas pós-críticas, problematizando questões de raça e gênero no desenvolvimento da ciência. Neste sentido, compreendemos que o Currículo de Física do CURSO 1 está no caminho de

cumprir ambos objetivos, o de preparação para o vestibular e o de formação crítica dos estudantes.

A substituição das disciplinas canônicas por áreas do conhecimento, feita pelo CURSO 3, por sua vez, desenvolve o trabalho em equipe entre os professores na medida em que os tensiona para a aplicação de uma proposta interdisciplinar. Tomando por base os temas das aulas, a adoção da metodologia dos três momentos pedagógicos, também pode contribuir para a formação crítica dos estudantes nas disciplinas de Ciências da Natureza, através da abordagem de elementos tanto das perspectivas críticas, quanto das perspectivas pós-críticas. Os temas como “pobreza menstrual” e “saneamento básico” tem o potencial de contextualizar aulas que desenvolvam a consciência crítica dos estudantes sem abrir mão da preparação para o vestibular.

Por fim, compreendemos que os Cursos Populares são movimentos de extrema importância no cenário educacional brasileiro. A luta pela educação ainda se faz necessária, assim como a mobilização de todos os aparatos possíveis que a qualifiquem e que assim contribuam para a diminuição das desigualdades. Este trabalho buscou, mais do que apontar erros, identificar caminhos possíveis para melhoria destes movimentos e compartilhar possíveis articulações e experiências que podem ser consideradas boas práticas para outros CPVP's. Buscamos identificar vias de articulação entre as propostas de preparação para o vestibular e formação política dos estudantes. Esperamos que as equipes de educadores, em especial os de Ciências da Natureza, se sintam motivados a repensar as práticas de sala de aula para que coincidam de maneira mais fidedigna aos objetivos dos movimentos de Educação Popular.

REFERÊNCIAS

APPLE, M., Educação e Poder, Porto, Portugal, Porto Editora, 2001

SANT ANA, W. P.; LEMOS, G. C. Metodologia científica: a pesquisa qualitativa nas visões de Lüdke e André. **Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar**, [S.I.], v. 4, n. 12, p. 531-541, 2020.

ARAÚJO, I. S., MAZUR, E, **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, [S.I.], v. 30, n. 2: p. 362-384, 2013.

AULER, D. Interações entre Ciência-Tecnologia-Sociedade no contexto da formação de professores de ciências. 2002. 258 f. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. 2002.

BARDIN, L, *Análise de Conteúdo*, 3ª reimpr. da 1ª edição de 2011, São Paulo, Brasil, Edições 70- Almedina, 2012.

BECKER, D.; OLIVEIRA, D.; VIDMAR, M. Sequência Didática sobre Energia no Estágio Supervisionado em Ensino de Física: desafios e possibilidades no contexto do novo Ensino Médio, **Revista Insignare Scientia - RIS**, v. 6, n. 2, p. 476-491, 2023.

BOAKARI, F. M. Uma pedagogia interétnica para a educação brasileira: para não dizer que não tive sonhos realizáveis, **Revista do Mestrado em Educação: Linguagens, Educação e Sociedade**, [S.I.], n. 4. p 98-120, 1999.

BOBBITT, F. *The Curriculum*, Boston, New York, Houghton Mifflin company, 1918.

BOURDIEU, P., PASSERON, J. C. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1970.

CANDAU, V. M. F. Os desafios pedagógicos na formação docente dos CPVCs *In: Cursos pré-vestibulares comunitários: espaços de mediações pedagógicas*. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio, 2008. p 46-55.

CAMARGO, E. J. A Matemática e a construção da cidadania na Educação de Jovens e Adultos: concepções de professores que atuam no ensino médio em Cuiabá e Várzea Grande - MT. 2012. 281 f. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Mato Grosso. Cuiabá. 2012.

CAMILLO, C. M.; GEHRKE GRAFFUNDER, K.; DE SOUZA TIMMERMANN, R. . Análise de propostas didáticas que envolvem a interdisciplinaridade e a contextualização no Ensino de ciências. **Revista Contexto & Educação**, [S. l.], v. 38, n. 120, 2023.

CARVALHO, J. C. B. Os cursos pré-vestibulares comunitários e seus condicionantes pedagógicos. **Cadernos de Pesquisa**, [S. l.], v. 36, n. 128, p. 299-326, 2006.

CARVALHO, J. C. B. Os cursos pré-vestibulares comunitários como espaços de mediações pedagógicas: um diagnóstico estatístico. *In: Cursos pré-vestibulares comunitários: espaços de mediações pedagógicas*. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio, 2008. p 23-44.

CATOIA, E.; PERDIGÃO, A. L. R. V. Uma Experiência de Educação em Saúde em um Curso Pré-vestibular Popular, **Interagir: pensando a extensão**, Rio de Janeiro, n. 11, p. 137-142, 2007.

COSTA, A. R. A Educação Popular em contexto pré-vestibular uma vez mais em debate: há alternativa!. *In: Fórum de estudos: leituras de Paulo Freire*, 17., 2015, Santa Maria. **Anais eletrônicos**. Santa Maria, 2015. Disponível em <https://forumpaulofreiresa.wixsite.com/santamaria2015/trabalhos-completos>. Acesso em 17 abr. 2024.

EGGERT, E. Ainda sobre feminismo e suas possibilidades na docência da Pós-Graduação em Educação, **Imagens da Educação**, [S.I.], v. 9, n. 3, p. 113-129, 2019.

FERNÁNDEZ, R. I. V. A construção do conhecimento nos CPVCs: a perspectiva vygotskiana. *In: Cursos pré-vestibulares comunitários: espaços de mediações pedagógicas*. Rio de Janeiro. Ed. PUC-Rio. 2008. p 56-64.

FERRAZ, A. A.; SALCIDES, A. Programa de Extensão Movimentos Sociais e Serviço Social: Educação Popular e Lutas Sociais no contexto da Covid-19 *In: Salão de Extensão UFRGS*. 21. 2020. Mostra virtual. Porto Alegre, 2020. Disponível em <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/229151>. Acesso em 17 abr. 2024.

FIALHO, I.; CID, M.; COPPI, M. Vantagens e dificuldades na utilização de plataformas e tecnologias digitais por professores e alunos, **Revista Brasileira de Educação**, [S.I.], v. 28, 2023.

FRANZEN, T., Atividade sobre funções em Ambiente Virtuais de Aprendizagem: um estudo na Educação Popular com oportunidades de raciocínio - e - prova. 2019. 98 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*, 17ª ed. Rio de Janeiro, Brasil, Paz e Terra, 1987.

FREITAS, W. P. S., QUEIROZ, W. P. **Revista Brasileira de Ciência e Tecnologia**, Ponta Grossa, v. 13, n. 3, p. 126-149, 2020.

GADOTTI, M. Educação Popular, Educação Social, Educação Comunitária: conceitos e práticas diversas, cimentadas por uma causa comum. *In: Congresso Internacional de Pedagogia Social: Domínio Epistemológico*, 4., 2012, Brasília. **Anais Eletrônicos**. Rio de Janeiro: Revista Dialogos: pesquisa em extensão universitária. v.18, n.1, 2012 p. 10-32. Disponível em http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_pdf&pid=MSC0000000092012000200013&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em 17 Abr. 2024.

GALVÃO, M. C. B. Revisão Sistemática da Literatura: conceituação, produção e publicação, **Logeion: Filosofia da informação**, Rio de Janeiro, v. 6 n. 1, p.57-73, 2020.

PANTOJA, G. V. T. P.; ALBUQUERQUE, K. A.; SOUZA, R. F.; COSTA, D, R. M. Experimentação no Ensino de Ciências: um estudo bibliométrico, **Scientia Plena**, [S. l.], v. 19, n. 3, 2023.

GARCIA, K. C., SALGADO, T. D. M. O Nome da Rosa: uma oficina por abordagens interdisciplinares sobre a obra de Umberto Eco em um curso Pré-Vestibular Popular, **Interfaces da educação**, [S.I.], v. 11 n. 33, pg. 324-344, 2020.

GIL, A. C., Como Elaborar Projetos de Pesquisa, 4ed, São Paulo, Brasil, Editora Atlas S.A., 2002.

GIROUX, H., Escola crítica e política cultural, 3ed, São Paulo, Brasil, Cortez Editora, 1992.

GOMES, E. C. A tradicional metodologia do ensino de ciências. In Congresso Brasileiro de Química. 46. 2006. Salvador. Anais Eletrônicos. 2006. Disponível em <https://www.abq.org.br/cbq/2006/trabalhos2006/6/area6.html>. Acesso em 17 abr. 2024.

GONÇALVES, H.A., NASCIMENTO, M. B. C., NASCIMENTO, K. C. S. Revisão Sistemática e Metanálise Níveis de Evidência e Validade Científica, **Revista Eletrônica Debates em Educação Científica e Tecnológica**, [S. l.], v. 5, n. 03, p. 193-211, 2019.

IBGE – Censo da Educação de 2022. Rio de Janeiro: IBGE, 2022.

GROPPO, L. A., OLIVEIRA, A. R. G., OLIVEIRA, F. M. Cursinho popular por estudantes da universidade: práticas político-pedagógicas e formação docente, **Revista Brasileira de Educação**, [S.I.] v. 24, p. e240031, 2019

JUNIOR, N. R., A Presença da Religião na Educação Popular: o caso do Pré-Vestibular Popular para Negros e Carentes, **Revista Contemporânea de Educação**, [S.I.], v. 9, n. 17, 118-135, 2014.

KATO, D. S. O papel dos cursinhos populares nos acessos e mudanças de perspectivas de seus participantes, **Cadernos CIMEAC**, Ribeirão Preto, n. 01, p. 5-24, 2011.

LEITE, M. O. R. L. O ensino de Ciências e a educação científica como suporte para a formação cidadã no Ensino Médio, **REVASF**, Petrolina, v. 7, n. 14, p. 04-14, 2017.

LINSINGEN, I. V., CASSIANI, S. Educação CTS em perspectiva discursiva: contribuições dos estudos sociais da ciência e da tecnologia, **Redes**, Buenos Aires, v.16, n. 31, p.163-182, 2010.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

MAKNAMARA, M. Cruzando fronteiras discursivas de pesquisas em ensino de Ciências: em foco, currículos, **Revista Insignare Scientia**, [S.I.], v. 5, n. 4, p. 262-281, 2022.

MATTHEWS, M. R. História, Filosofia e Ensino de Ciências: A tendência atual de reaproximação, **Caderno Catarinense de Ensino de Física**, [S.I.], v. 12, n. 3, p. 164-214, 1995.

MATIELLO, G. I., FONSECA, C. V. Elementos da formação e da prática profissional de professores de Ciências da Natureza: investigando cursos pré-vestibulares populares de Porto Alegre e região metropolitana *In: Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências*, 14., 2023, Goiás. **Anais eletrônicos**. Goiás, 2023. Disponível em <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/93035>. Acesso em 17 Abr. 2024.

MENDES, R. M. A análise de conteúdo como uma metodologia, **Cadernos de Pesquisa**, [S.I.], v.47, n. 165 p.1044-1066, 2017.

MERTENS, Donna M. An Introduction to Research. *In: MERTENS, Donna M. Research and Evaluation in Education and Psychology: Integrating Diversity with Quantitative, Qualitative and Mixed Methods* 3. ed. California, Sage Publications, 2005. (p. 01-42).

MOREIRA, M. A. Uma análise crítica do ensino de Física, **Estudos Avançados**, [S.I.], v. 32, n. 94, p. 73-80, 2018.

MUENCHEN, C., DELIZOICOV, D. Os três momentos pedagógicos e o contexto de produção do livro "Física", **Ciência & Educação**, Bauru, v. 20, n. 3, p. 617-638, 2014.

NASCIMENTO, A. **Movimentos sociais, educação e cidadania: um estudo sobre os Cursos Pré-Vestibulares Populares**. 1999. 11 f. Dissertação de mestrado. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1999.

NASCIMENTO, A. Universidade e cidadania: o movimento dos Cursos Pré-Vestibulares Populares, **Lugar Comum**, [S.I.], n.17, p. 45-60, 2002.

NASCIMENTO, A. Negritude e cidadania: o movimento dos cursos pré-vestibulares populares. *In*: ROMÃO, J. (Org.). **História da educação do negro e outras histórias**. Brasília: MEC/SECAD, 2005 p. 139-156.

NASCIMENTO, M. M. O acesso ao ensino superior público brasileiro : um estudo quantitativo a partir dos microdados do Exame Nacional do Ensino Médio. 2019. 292 f. Tese de Doutorado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.

ORTIZ, G. S., DENARDIN, L., NETO, P. S. Sistemas Apostilados de Ensino e a autonomia ilusória: reflexões à luz de José Contreras, **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, [S.I.], v. 102, n. 262, p. 607-625, 2021.

PEREIRA, T. I., RAIZER, L., MEIRELLES, M. A luta pela democratização do acesso ao ensino superior: o caso dos cursinhos populares, **Revista Espaço Pedagógico**, [S.I.], v. 17, n. 01, Passo Fundo, p. 86-96, 2010.

PERONDI, M., Jovens e o Cursinho Pré-Vestibular Popular: narrativas e perspectivas, **Communitas**, [S. l.], v. 5, n. 12, p. 289–301, 2021.

PIUNTI, J. C. P., OLIVEIRA, R. M. M. A. Processos de socialização: diferentes aprendizagens em um curso pré-vestibular popular, **Série-Estudos**, [S.I.], n. 30, p. 383-397, 2010.

PREZENSZKY, B. C. Pesquisa bibliográfica em educação: análise de conteúdo em revisões críticas da produção científica em educação, **Diálogo Educação**, Curitiba, v. 19, n. 63, p. 1569-1595, out./dez. 2019.

QUELUZ, G. L. Caminhos interdisciplinares da teoria crítica em um programa CTS: contradições e potencialidades, **Linhas Críticas**, Brasília, v.21, n.45, p. 319-338, 2015.

RIBEIRO, B. S., PIGOSSO, L. T., PASTÓRIO, D. P. Implementação de metodologias ativas de ensino em uma turma de física básica: um estudo de caso, **Revista de Enseñanza de la Física**, [S.I.], v. 31, n. 2, p. 31-45, 2019.

RIBEIRO, B. S., SOUZA, L. A. V. D., LAPA, I. H. PIRES, F. S. T. L., PASTÓRIO, D. P. Just-in-Time Teaching para o Ensino de Física e Ciências: uma Revisão Sistemática da Literatura, **Revista Brasileira de Ensino de Física**, [S.I.], vol. 44, p. e20220075, 2022.

RIBEIRO, J. A. C. Cursos Pré-Vestibulares Comunitários: o caso do IFHEP e sua contribuição para o combate do racismo, **O Social em Questão**, [S.I.], n. 50, p. 131-154, 2021.

RIOS, F., KLEIN, S. Lélia Gonzalez, uma teórica crítica do social, **Revista Sociedade e Estado**, [S.I.], v 37, n 3, p 809-833, 2022.

SAMPAIO, R. C. & MANCINI, M. C. Estudos de Revisão Sistemática: um guia para síntese criteriosa da evidência científica, **Brazilian Journal of Physical Therapy**, São Carlos, v. 11, n. 1, p. 83-89, 2007.

SAMPAIO, R. C. & LYCARIÃO, D. *Análise de conteúdo categorial: manual de aplicação*, Brasília, Escola Nacional de Administração Pública. 2021.

SANTOS, R. E. Pré-vestibulares populares: dilemas políticos e desafios pedagógicos. *In: Cursos pré-vestibulares comunitários: espaços de mediações pedagógicas*. Rio de Janeiro. Ed. PUC-Rio. 2008. p 188-204.

SANTOS, M. E. O., O Google Acadêmico como mecanismo de auxílio na construção de trabalhos científicos e correlatado ao letramento informacional *In: Seminário de Saberes Arquivísticos*. 8., 2017, Paraíba. **Anais eletrônicos**. Paraíba, 2017. Disponível em <http://www.ufpb.br/evento/index.php/viii/sesa/paper/view/4594/2796>. Acesso em 17 Abr. 2024.

SANTOS, W. L. P. Contextualização no Ensino de Ciências por meio de temáticas CTS em uma perspectiva crítica, **Ciência & Ensino**, [S.I.] vol. 1, 2007.

SCHWAN, G., SANTOS R. A. Currículo e Ensino de Ciências: valores e interesses *In: Seminário Ibero-americano, 8./Seminário Ibérico CTS*, 12., 2022. São Paulo. **Anais eletrônicos**. São Paulo: Indagatio Didactica, v. 15 n. 1, 2023. Disponível em <https://proa.ua.pt/index.php/id/issue/view/1127>. Acesso em 17 Abr. 2024.

SILVA, R. T. da. Pré-vestibular comunitário da Rocinha: a latência da racialidade na tensão entre as estratégias reguladoras e as táticas subversivas. *In: Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação*, 28., 2005, Minas Gerais. **Anais eletrônicos**. Minas Gerais, 2005. Disponível em <http://28reuniao.anped.org.br/gt03.htm>. Acesso em 17 Abr. 2024.

SILVA, T. T da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2ª ed. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2005.

SILVA, L. S., OLIVEIRA, G. S., NEVES, E. H. C. Entrevista na Pesquisa em Educação de abordagem qualitativa: algumas considerações teóricas e práticas, **Prisma**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 1, p. 110-122, 2021.

SILVA, E. C. H., SILVA, B. V. G. Entre o ensino médio e o superior: as escolhas profissionais dos jovens de um cursinho pré-vestibular popular de Porto Alegre, Rio Grande do Sul, **Revista de Educação Popular**, Uberlândia, v. 15, n.2, p. 35-48, 2016.

SILVEIRA, M. F.; MATIELLO, G. I. UFRGS *In: Salão de Extensão UFRGS*. 21. 2020.

Mostra virtual. Porto Alegre, 2020. Disponível em <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/229280>. Acesso em 17 Abr. 2024.

STADLER J. P., HUSSEIN, F. R G. e S. O perfil das questões de ciências naturais do novo Enem: interdisciplinaridade ou contextualização?, **Ciência & Educação**, Bauru, v. 23, n. 2, p.391-402, 2017.

TAVARES, M. T. G., LISBOA, A. K. S. A experiência do pré-vestibular popular Pedro Pomar: uma luta por educação popular e formação política em periferias urbanas, **cadernos CIMEAC**, [S.I.], v. 10 n. 1, p. 191-205, 2020.

TEIXEIRA, W. A. A trajetória da Educafro no acesso ao ensino superior e sua luta pela igualdade racial através de curso pré-vestibular popular, **Cadernos CIMEAC**, [S.I.], v. 3 n. 1, p. 38-45, 2013.

TYLER, R. W. Basics principles of curriculum and instruction, Chicago, Illinois, University of Chicago Press, 1950.

UREL, D. E. Paulo Freire e os Três Momentos Pedagógicos, **Scientia Naturalis**, Rio Branco, v. 4, n. 1, p. 49-59, 2022.

VIEIRA, L., RIBEIRO, I. W., ROSA, L. R., LOPES, M. I., SILVA, G. L., TRINDADE, F. R., Relato de experiência: a construção de um curso pré-vestibular popular vinculado ao curso de medicina, **Revista Acervo Educacional**, [S.I.], v. 03, 2021.

ZAGO, N. Cursos pré-vestibulares populares: limites e perspectivas, **Perspectiva**, [S.I.], v. 26, n. 1, p. 149-174, jan 2008.

ZAGO, N. Pré-vestibular popular e trabalho docente: caracterização social e mobilização. **Revista Contemporânea de Educação**, [S.I.], v. 4, n. 8, p. 260-279, 2009.

ANEXO I: documentação fornecida pelos cursos.

PLANO DE AULA

TÍTULO: (Aqui coloque o título da sua atividade para fins de divulgação)

APRESENTAÇÃO (RESUMO): (Breve resumo sobre a atividade)

Obs: para digitar nesse documento faça uma cópia, se preferir dispense a tabela utilizando os mesmos tópicos

TÍTULO:	
Autor(a):	
Área de Formação	Coloque seu Mini Currículo (um parágrafo ou as suas áreas de formação)
Link do Lattes	O link do Lattes é opcional
Data:	Verificar antecipadamente as datas que estarão disponibilizadas nos cronogramas do Cursinho (se não tiver, coloque o mês)
Disciplina/Área:	Coloque aqui módulos contemplados no Moodle
Sub-área ou Sub-eixo	Coloque aqui módulos contemplados no Moodle
Objetivos Gerais	Objetivos da atividade Ex. Revisar, Retomar conteúdos a,b ou c
Objetivos Específicos	Trabalhar a Disciplina a,b ou c
Metodologia	Aqui descreva como vai realizar a atividade Ex. (Apresentação através do Canvas, Power point expositiva ou dialogada ou ainda gravada. Especifique outras partes da atividade por ex. primeira parte vídeo, segunda parte debate.
Duração	Quanto tempo você acha que sua atividade irá transcorrer?

	Obs.: Poderá haver outros encaixes, espaços para informação da comissão organizadora etc.
Modalidade (fixo)	Ensino Remoto/ EAD
Recursos Necessários	Ex. Computador, telefone, tablet, internet, livros digitais...
Materiais utilizados	Ex. Histórias em Quadrinhos Digitais (HQs), vídeos, livros digitais etc.
Link dos Materiais Utilizados	Coloque o link do drive, link do artigo, do vídeo que usará como base para atividade
Estratégias	Fale de suas estratégias
Observação: Coloque aqui seus comentários para explicar a atividade ou outra solicitação.	

Curso Popular XXXX	
Extensivo ENEM 2023	
Área: Matemática/ Natureza Professores: XXXX	
Turma: 2023	Data: XXXX

Competências de Matemática

Competência de área 4 - Construir noções de variação de grandezas para a compreensão da realidade e a solução de problemas do cotidiano.

H15 - Identificar a relação de dependência entre grandezas.

H16 - Resolver situação-problema envolvendo a variação de grandezas, direta ou inversamente proporcionais.

H17 - Analisar informações envolvendo a variação de grandezas como recurso para a construção de argumentação.

H18 - Avaliar propostas de intervenção na realidade envolvendo variação de grandezas.

Competência de área 5 - Modelar e resolver problemas que envolvem variáveis socioeconômicas ou técnico-científicas, usando representações algébricas.

H19 - Identificar representações algébricas que expressem a relação entre grandezas.

H20 - Interpretar gráfico cartesiano que represente relações entre grandezas.

H21 - Resolver situação-problema cuja modelagem envolva conhecimentos algébricos.

H22 - Utilizar conhecimentos algébricos/geométricos como recurso para a construção de argumentação.

H23 - Avaliar propostas de intervenção na realidade utilizando conhecimentos algébricos.

Competências de Ciências da Natureza

Competência de área 2 – Identificar a presença e aplicar as tecnologias associadas às ciências naturais em diferentes contextos.

H5 – Dimensionar circuitos ou dispositivos elétricos de uso cotidiano.

H6 – Relacionar informações para compreender manuais de instalação ou utilização de aparelhos, ou sistemas tecnológicos de uso comum.

H7 – Selecionar testes de controle, parâmetros ou critérios para a comparação de materiais e produtos, tendo em vista a defesa do consumidor, a saúde do trabalhador ou a qualidade de vida.

Objetos de conhecimento

Problematização inicial

Situação Problema - Matemática

- Como as grandezas ao nosso redor impactam nossa vida? Análise algébrica e gráfica de relação entre grandezas e o impacto das mesmas no custo de vida e orçamento doméstico
- Leitura e interpretação de uma conta de luz e identificação da unidade de kW/h. O que determina o valor da conta de luz? Qual a diferença entre as contas de luz de uma família de classe baixa, uma de classe média e uma de classe alta?

Matemática

Os professores irão instruir a respeito do conceito de custo de vida e como calcular o seu. Como se relacionam os índices de locais e o estilo de vida das pessoas. Contextualizar a importância desse parâmetro para finanças pessoais, orçamento doméstico e planejamento de metas.

Natureza

Os professores irão apresentar contas de luz de diferentes épocas do Brasil e perguntar aos estudantes o que eles pensam acerca das tarifas de luz nos últimos anos e como isso se reflete na realidade social do país e em seus cotidianos.

Habilidades

Matemática:

Natureza:

Organização do conhecimento:

Os professores irão instigar os estudantes a responder a questão comentando o tipo de equipamento elétrico que famílias de diferentes classes sociais possuem em suas casas e os tipos de grandezas físicas relacionadas a esses equipamentos elétricos.

Os alunos e alunas serão separados em 3 grupos. Cada grupo irá pesquisar um dos temas a seguir, relacionando os dois conceitos apresentados:

Corrente e resistência

Corrente e tensão

Corrente e potência

Links de pesquisa:

Resistência:

<https://www.sofisica.com.br/conteudos/Eletromagnetismo/Eletrodinamica/resistencia.php>

<https://www.sofisica.com.br/conteudos/Eletromagnetismo/Eletrodinamica/resistores.php>

Corrente:

<https://www.sofisica.com.br/conteudos/Eletromagnetismo/Eletrodinamica/corrente.php>

<https://fisica.net/gref/eletro2.pdf> - capítulo 10

<https://www.ufrgs.br/amlef/2020/07/01/de-galvani-a-ampere-o-que-e-corrente-eletrica/>

Tensão ou diferença de potencial (ddp):

<https://www.sofisica.com.br/conteudos/Eletromagnetismo/Eletrostatica/potencial.php>

<https://www.sofisica.com.br/conteudos/Eletromagnetismo/Eletrostatica/potencial2.php>

Potência elétrica:

<https://www.sofisica.com.br/conteudos/Eletromagnetismo/Eletrodinamica/potencia.php>

Para todos:

<https://www.sofisica.com.br/conteudos/Eletromagnetismo/Eletrodinamica/consumo.php>

Durante a pesquisa, os estudantes terão 30 minutos para construir um infográfico. Cada grupo de estudantes terá 5 minutos para socializar suas produções com os demais colegas.

Etapa 2

Ao final da construção dos infográficos, cada grupo de estudantes irá receber uma tabela com equipamentos eletrodomésticos de uma família de uma das classes sociais comentadas. Os estudantes deverão utilizar os materiais produzidos na atividade anterior para calcular o valor aproximado de uma conta de luz com base na quantidade de equipamentos, suas respectivas potências e o tempo de uso. Cada grupo terá 5 minutos para apresentar sua tabela aos demais colegas, explicando o processo de construção e o método utilizado para calcular o valor final da conta. Ao final destas atividades, os professores devem utilizar o tempo restante para dar informes acerca das próximas aulas e fazer o encerramento.

Habilidades

Matemática:

Natureza:

Aplicação do conhecimento

Matemática - Questões ENEM 2020 Prova Amarela

Questões aptas a resolução em aula, com escolha pelos estudantes: 136*A, 139C, 140C, 143+C, 144+C, 145A, 146+C, 154B, 156*A, 157*B, 166*B, 167D, 173B, 174+B (legenda: número da questão+classificação docente+gabarito; +: situação-problema aplicada a do plano de aula; *: conteúdo algébrico mais complexo)

-Será comentado sobre a obra literária Frankenstein e sua inspiração nos trabalhos de Luigi Galvani acerca da eletricidade animal. Será disponibilizado o link-<https://aventurasnahistoria.uol.com.br/noticias/almanaque/historia-experimentos-reais-frankenstein.phtml> - os estudantes terão 10 minutos para fazer a leitura.

-Após o resgate ao tema os alunos e alunas farão uma nova pesquisa buscando responder o que causa o choque elétrico. A proposta é que, durante 30 minutos, os alunos pesquisem no google, em seus dispositivos, e vão comentando livremente o que causa o choque elétrico nos seres vivos.

-Após o debate os professores e professoras terão 40 minutos para aplicar questões conceituais de instrução por pares.

-Durante os 40 minutos finais, os alunos e alunas serão colocados nos grupos de pesquisa e irão resolver questões do ENEM.

Questões de ENEM

QUESTÃO 119

Uma lanterna funciona com três pilhas de resistência interna igual a $0,5 \Omega$ cada, ligadas em série. Quando posicionadas corretamente, devem acender a lâmpada incandescente de especificações $4,5 \text{ W}$ e $4,5 \text{ V}$. Cada pilha na posição correta gera uma f.e.m. (força eletromotriz) de $1,5 \text{ V}$. Uma pessoa, ao trocar as pilhas da lanterna, comete o equívoco de inverter a posição de uma das pilhas. Considere que as pilhas mantêm contato independentemente da posição.

Com esse equívoco, qual é a intensidade de corrente que passa pela lâmpada ao se ligar a lanterna?

- A 0,25 A
- B 0,33 A
- C 0,75 A
- D 1,00 A
- E 1,33 A

QUESTÃO 116

O manual de uma ducha elétrica informa que seus três níveis de aquecimento (morno, quente e superquente) apresentam as seguintes variações de temperatura da água em função de sua vazão:

Vazão $\left(\frac{\text{L}}{\text{min}}\right)$	$\Delta T (^{\circ}\text{C})$		
	Morno	Quente	Superquente
3	10	20	30
6	5	10	15

Utiliza-se um disjuntor para proteger o circuito dessa ducha contra sobrecargas elétricas em qualquer nível de aquecimento. Por padrão, o disjuntor é especificado pela corrente nominal igual ao múltiplo de 5 A imediatamente superior à corrente máxima do circuito. Considere que a ducha deve ser ligada em 220 V e que toda a energia é dissipada através da resistência do chuveiro e convertida em energia térmica transferida para a água, que apresenta calor específico de $4,2 \frac{\text{J}}{\text{g}^{\circ}\text{C}}$ e densidade de $1\,000 \frac{\text{g}}{\text{L}}$.

O disjuntor adequado para a proteção dessa ducha é especificado por:

- A 60 A
- B 30 A
- C 20 A
- D 10 A
- E 5 A

Proposta de redação: descreva a proposta de redação a ser realizada (caso haja), conforme o modelo de redação do ENEM.

Objetivos: descreva aqui os objetivos da área, bem como os objetos do conhecimento e habilidades mobilizadas

Saída de campo: descreva a proposta de atividade de saída de campo a ser realizada (caso haja)

Objetivos: descreva aqui os objetivos da área, bem como os objetos do conhecimento e habilidades mobilizadas

NOME DO ALUNO:

Objetivo/Habilidade	Insumo/Atividade	Avaliação/parecer

CURSINHO POPULAR XXXX - 2022
PLANO DE CURSO DA DISCIPLINA FÍSICA
ORGANIZADO PELOS PROFESSORES XXXX

0

PLANO DE CURSO DE FÍSICA

Aula 1 - 22/03

Objetivos: Introduzir os conceitos de velocidade, distância, deslocamento, distância percorrida e tempo. Movimentos com velocidade constante.

Conteúdo: Cinemática (MRU)

Biografia de apoio/ Referências:

Outros:

Aula 2 - 25/03

Objetivos: Trabalhar movimento com velocidade constante. Representações gráficas do MRU.

Conteúdo: Cinemática (MRU)

Biografia de apoio/Referências:

Outros:

Aula 3 - 29/03

Objetivos: Trabalhar movimento com velocidade constante. Representações gráficas do MRU.

Conteúdo: Cinemática (MRU)

Biografia de apoio/ Referências:

Outros:

Aula 4 - 01/04

Objetivos: Introduzir o conceito de aceleração. Movimentos retilíneos com velocidade variável.

Conteúdo: Cinemática (MRUV)

Biografia de apoio/ Referências:

Outros:

Aula 5 - 05/04

Objetivos: Trabalhar movimento retilíneo com velocidade variável. Representações gráficas do MRUV.

Conteúdo: Cinemática (MRUV)

Biografia de apoio/ Referências:

Outros:

Aula 6 - 08/04

Objetivos: Trabalhar movimento retilíneo com velocidade variável. Representações gráficas do MRUV.

Conteúdo: Cinemática (MRUV)

Biografia de apoio/ Referências:

Outros:

Aula 7 - 12/04

Objetivos: Apresentar a aceleração como variação de velocidade em movimentos bidimensionais. Apresentar o conceito de aceleração centrípeta.

Conteúdo: Movimentos bidimensionais (MCU)

Biografia de apoio/ Referências:

Outros:

Aula 8 - 15/04

Objetivos: Introdução à dinâmica. Conceitos de ponto material e sistemas de referência. Apresentação da lei da inércia. Apresentação da lei da ação e reação. Apresentação do princípio fundamental da dinâmica.

Conteúdo: Dinâmica (Leis de Newton)

Biografia de apoio/ Referências:

Outros:

Aula 9 - 19/04

Objetivos: Apresentação de diagramas de corpo livre. Condições de equilíbrio de pontos materiais. Movimento de partículas sob a ação de forças. Aplicação do princípio fundamental da dinâmica.

Conteúdo: Dinâmica

Biografia de apoio/ Referências:

Outros:

Aula 10 - 22/04

Objetivos: Aplicação do princípio fundamental da dinâmica. Aplicação das condições de equilíbrio de pontos materiais.

Conteúdo: Dinâmica

Biografia de apoio/ Referências:

Outros:

Aula 11 - 26/04

Objetivos: Momento de uma força. Condições de equilíbrio de corpos extensos. Centro de gravidade.

Conteúdo: Dinâmica

Biografia de apoio/ Referências:

Outros:

Aula 12 - 29/04

Objetivos: Apresentação da lei da gravitação universal. Leis de Kepler do movimento planetário.

Conteúdo: Gravitação universal

Biografia de apoio/ Referências:

Outros:

Aula 13 - 03/05

Objetivos: Dedução da aceleração da gravidade na Terra. Queda livre.

Conteúdo: Gravitação universal, dinâmica e cinemática

Biografia de apoio/ Referências:

Outros:

Aula 14 - 06/05

Objetivos: Queda livre, lançamentos, movimentos de projéteis.

Conteúdo: Dinâmica e cinemática

Biografia de apoio/ Referências:

Outros:

Aula 15 - 10/05

Objetivos: Introdução ao conceito de impulso. Impulso de uma força. Introdução ao conceito de quantidade de movimento.

Conteúdo: Quantidade de movimento

Biografia de apoio/ Referências:

Outros:

Aula 16 - 13/05

Objetivos: Conservação da quantidade de movimento. Colisões elásticas e inelásticas.

Conteúdo: Quantidade de movimento

Biografia de apoio/ Referências:

Outros:

Aula 17 - 17/05

Objetivos: Introdução do conceito de energia. Apresentação dos diferentes tipos de energia.

Conteúdo: Energia

Biografia de apoio/ Referências:

Outros:

Aula 18 - 20/05

Objetivos: Apresentação do conceito de energia mecânica. Desenvolvimento dos conceitos de energia cinética e potencial. Força elástica, energia potencial elástica. Energia potencial gravitacional.

Conteúdo: Energia

Biografia de apoio/ Referências:

Outros:

Aula 19 - 24/05

Objetivos: Apresentação do conceito de conservação de energia. Conservação da energia mecânica.

Conteúdo: Energia

Biografia de apoio/ Referências:

Outros:

Aula 20 - 27/05

Objetivos: Conversão de energia. Fontes de energia.

Conteúdo: Energia

Biografia de apoio/ Referências:

Outros:

Aula 21 - 31/05

Objetivos: Introdução ao conceito de trabalho. Trabalho de forças constantes.

Conteúdo: Trabalho

Biografia de apoio/ Referências:

Outros:

Aula 22 - 03/06

Objetivos: Trabalho de forças variáveis. Trabalho de forças conservativas e não conservativas.

Conteúdo: Trabalho

Biografia de apoio/ Referências:

Outros:

Aula 23 - 07/06

Objetivos: Introdução do conceito de potência.

Conteúdo: Potência

Biografia de apoio/ Referências:

Outros:

Aula 24 - 10/06

Objetivos: Apresentar a relação entre trabalho e energia cinética.

Conteúdo: Trabalho e energia

Biografia de apoio/Referências:

Outros:

Aula 25 - 14/06

Objetivos: Revisão dos assuntos abordados nas primeiras 24 aulas.

Conteúdo: Cinemática, dinâmica, trabalho, potência, energia

Biografia de apoio/ Referências:

Outros:

Aula 26 - 17/06

Objetivos: Revisão dos assuntos abordados nas primeiras 24 aulas.

Conteúdo: Cinemática, dinâmica, trabalho, potência, energia

Biografia de apoio/ Referências:

Outros:

Aula 27 - 21/06

Objetivos: Avaliação do conteúdo do primeiro semestre.

Conteúdo: Simulado

Biografia de apoio/ Referências:

Outros:

Aula 28 - 24/06

Objetivos: Correção do simulado. Revisar pontos mais problemáticos do conteúdo das 24 primeiras aulas.

Conteúdo: Cinemática, dinâmica, trabalho, potência, energia

Biografia de apoio/ Referências:

Outros:

Aula 29 - 28/06

Objetivos: Introdução dos conceitos de massa específica e densidade. Princípio de Arquimedes. Empuxo.

Conteúdo: Hidrostática

Biografia de apoio/ Referências:

Outros:

Aula 30 - 01/07

Objetivos: Introdução ao conceito de vazão. Introdução do conceito de pressão. Lei de Stevin. Princípio de Pascal.

Conteúdo: Hidrostática

Biografia de apoio/ Referências:

Outros:

Aula 31 - 02/08

Objetivos: Introdução aos conceitos de temperatura e calor. Relacionar energia cinética com temperatura. Relembrar os estados físicos da matéria e relacioná-los com temperatura. Escalas termométricas Kelvin e Celsius. Lei zero da termodinâmica.

Conteúdo: Termodinâmica, termometria

Biografia de apoio/ Referências:

Outros:

Aula 32 - 05/08

Objetivos: Apresentação das formas de transmissão de calor. Capacidade térmica e calor específico.

Conteúdo: Termodinâmica, calorimetria

Biografia de apoio/ Referências:

Outros:

Aula 33 - 09/08

Objetivos: Apresentação do conceito de dilatação térmica. Desenvolver análise quantitativa de variação de comprimento, área e volume em função da variação da temperatura.

Conteúdo: Termodinâmica

Biografia de apoio/ Referências:

Outros:

Aula 34 - 12/08

Objetivos: Relacionar a transferência de calor com as mudanças de estado físico da matéria. Mudanças de fase, calor sensível e calor latente.

Conteúdo: Termodinâmica

Biografia de apoio/ Referências:

Outros:

Aula 35 - 16/08

Objetivos: Introduzir o conceito de gases ideais e a teoria cinética dos gases. Relacionar quantitativamente energia cinética com temperatura. Apresentar a lei dos gases ideais. Introduzir as transformações termodinâmicas.

Conteúdo: Termodinâmica

Biografia de apoio/ Referências:

Outros:

Aula 36 - 19/08

Objetivos: Apresentar a primeira lei da termodinâmica e suas aplicações.

Conteúdo: Termodinâmica

Biografia de apoio/ Referências:

Outros:

Aula 37 - 23/08

Objetivos: Apresentar a segunda lei da termodinâmica e o conceito de máquinas térmicas.

Conteúdo: Termodinâmica

Biografia de apoio/ Referências:

Outros:

Aula 38 - 26/08

Objetivos: Apresentação do conceito de entropia. Degradação de energia.

Conteúdo: Termodinâmica

Biografia de apoio/ Referências:

Outros:

Aula 39 - 30/08

Objetivos:

Conteúdo: Ondas

Biografia de apoio/ Referências:

Outros:

Aula 40 - 02/09

Objetivos:

Conteúdo:

Biografia de apoio/ Referências:

Outros:

Aula 41 - 06/09

Objetivos:

Conteúdo:

Biografia de apoio/ Referências:

Outros:

Aula 42 - 09/09

Objetivos:

Conteúdo:

Biografia de apoio/ Referências:

Outros:

Aula 43 - 13/09

Objetivos:

Conteúdo:

Biografia de apoio/ Referências:

Outros:

Aula 44 - 16/09

Objetivos:

Conteúdo:

Biografia de apoio/ Referências:

Outros:

Aula 45 - 20/09

Objetivos:

Conteúdo:

Biografia de apoio/ Referências:

Outros:

Aula 46 - 23/09**Objetivos:****Conteúdo:****Biografia de apoio/Referências:****Outros:****Aula 47 - 27/09****Objetivos:****Conteúdo: Eletrostática****Biografia de apoio/ Referências:****Outros:****Aula 48 - 30/09****Objetivos:****Conteúdo:****Biografia de apoio/ Referências:****Outros:****Aula 49 - 04/10****Objetivos:****Conteúdo:****Biografia de apoio/ Referências:****Outros:****Aula 50 - 07/10****Objetivos:****Conteúdo:****Biografia de apoio/ Referências:****Outros:****Aula 51 - 11/10****Objetivos:****Conteúdo: Eletrodinâmica****Biografia de apoio/ Referências:****Outros:****Aula 52 - 14/10****Objetivos:****Conteúdo:****Biografia de apoio/ Referências:****Outros:****Aula 53 - 18/10****Objetivos:**

Conteúdo:

Biografia de apoio/ Referências:

Outros:

Aula 54 - 21/10

Objetivos:

Conteúdo:

Biografia de apoio/ Referências:

Outros:

Aula 55 - 25/10

Objetivos:

Conteúdo: Magnetismo

Biografia de apoio/ Referências:

Outros:

Aula 56 - 28/10

Objetivos:

Conteúdo:

Biografia de apoio/ Referências:

Outros:

Aula 57 - 01/11

Objetivos:

Conteúdo:

Biografia de apoio/ Referências:

Outros (insira aqui outras questões que considerar importante para sua disciplina)

Aula 58 - 04/11

Objetivos: Revisão, preparação para as provas.

Conteúdo: Revisão

Biografia de apoio/ Referências:

Outros:

Aula 59 - 08/11

Objetivos: Revisão, preparação para as provas.

Conteúdo: Revisão

Biografia de apoio/ Referências:

Outros:

Aula 60 - 11/11

Objetivos: Revisão, preparação para as provas.

Conteúdo: Revisão

Biografia de apoio/ Referências:

Outros:

Aula 61 - 18/11

Objetivos: Revisão, preparação para as provas.

Conteúdo: Revisão

Biografia de apoio/ Referências:

Outros: