
O ENSINO DE HISTÓRIA EM CURSOS PREPARATÓRIOS PARA O ENSINO SUPERIOR

THE TEACHING OF HISTORY IN PREPARATORY COURSES FOR HIGHER EDUCATION

Giovanna Santana¹

Elison Antonio Paim²

Jéssica Lícia da Assumpção³

Resumo: Neste artigo abordamos as relações de produção de conhecimentos histórico educacionais por meio das narrativas de professores de cursinhos pré-vestibulares, sendo os assuntos abordados o conteúdo curricular ou temático dos cursinhos, as estratégias dos professores em sala de aula e sua relação com o ensino de História. Na realização das entrevistas utilizamos roteiros semiestruturados, com análises orientadas pelos conceitos de autonomia de Paulo Freire (1996), cultura da avaliação de Vera Candau (2020) combinados ao conceito de experiência em E. P. Thompson (2001). Como considerações, destacamos que a conquista de autonomia nos processos pedagógicos em cursinho pré-vestibulares se constrói na relação com as experiências dos sujeitos, profissionais e estudantes, que atuaram em cada espaço educativo.
Palavras-chave: Ensino de História; Currículo; Pré-vestibulares.

Abstract: In this article, we address the relations of production of educational historical knowledge through the narratives of preadmission courses teachers, with the subjects covered being the curricular or thematic content of the courses, teacher's strategies in the classroom and their relationship with History teaching. To carry out the interviews, we used semi-structured scripts, with analyzes guided by the concepts of autonomy by Paulo Freire (1996), culture of evaluation by Vera Candau (2020) combined with the concept of experience by E. P. Thompson (2001). As considerations, we emphasize that the conquest of autonomy in the pedagogical processes in pre-admission courses is built in the relationship with the experiences of the subjects, professionals and students, who acted in each educational space.

Keywords: History Teaching; Curriculum; Pre-Admission Courses.

¹ Doutora e mestra pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (PPGE/UFSC). Graduada em História pela UFSC, é integrante do Grupo de Pesquisas Patrimônio, Memória e Educação (Pameduc-UFSC) e do Grupo de Pesquisas Rastros da Universidade São Francisco (USF-SP). Email: giovanna_santana@hotmail.com.br

² Professor permanente do PPGE/UFSC, do Mestrado Profissional em Ensino de História (Prohístória-UFSC) e da Graduação em História da UFSC. Bolsista Produtividade CNPq chamada PQ – 2020. Pós-doutor pelo Instituto Superior de Ciências da Educação – Huíla (ISCED) em Angola. Doutor em Educação pela Unicamp e Mestre em História pela PUC-SP. Membro dos grupos de pesquisa Pameduc (UFSC), Rastros (USF) e Kairós (UNICAMP). E-mail: elison0406@gmail.com

³ Doutoranda em Educação pelo PPGE/UFSC, e bolsista CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior). Mestre em História Global pelo Programa de Pós-Graduação da UFSC, na linha de pesquisa: História Indígena; Etnohistória e Arqueologia. Integrante do Laboratório de História Indígena (LABHIN/UFSC) e Licenciada em História pela UFSC. É integrante do Grupo de Pesquisas Pameduc-UFSC e do Grupo Rastros (USF). Email: jessica_licia@hotmail.com

Introdução

Estudar a dinâmica dos cursos pré-vestibulares se faz necessário à medida em que suas metodologias e práticas de ensino estão presentes nos currículos da educação básica, especialmente, nos anos finais do ensino médio. O que significa que parte considerável das instituições de ensino privadas, os cursos e colégios, tendem a conduzir os seus currículos com base nos resultados de aprovação em exames de entrada para o ensino superior. Isso ocorre de tal maneira que o índice de aprovação das instituições se torna uma “constatação” de qualidade do ensino, relação que pode ser compreendida por meio do conceito de cultura da avaliação, isto é, a formulação de um consenso por meio do qual se pode afirmar ou negar a qualidade da educação com base em testes padronizados, nacionais ou internacionais (CANDAUI, 2020).

Esse contexto pressiona para que organizações e instituições de ensino públicas, entre outros movimentos sociais, procurem alternativas para atender uma população que, não tendo condições para contratar estes serviços, precisa construir estratégias próprias. Nesse sentido, a disseminação dos cursinhos assume duas principais vertentes, privadas e populares, nas quais conceitos como vestibular, ensino superior, conhecimento histórico, currículo, trabalho e mérito adquirem diferentes significados.

Por terem seus currículos direcionados para a submissão aos exames, tais como Enem (Exame Nacional do Ensino Médio) e exame de vestibular, a relação estabelecida com o conhecimento e o ensino de História nestes espaços formativos esbarra em uma proposta instrumental. De maneira que para os cursinhos populares persiste o desafio de conciliar um projeto político pedagógico que supere o binômio “consciência política e treinamento para o vestibular” (SANTOS, 2008, p. 191). Portanto, dialogar com educadores protagonistas nestes espaços é uma oportunidade de desvelar os limites impostos pela cultura da avaliação e além disso, inventariar suas estratégias para romper com essas imposições.

Trazemos neste artigo as relações de produção de conhecimentos histórico-educacionais por meio das narrativas dos professores de cursinho, argumentando em favor da especificidade do ensino de História produzido nesses espaços.¹ Os assuntos abordados são o conteúdo curricular ou temático dos cursinhos, as estratégias dos professores em sala de aula, bem como sua relação com o ensino de História.

A produção de conhecimentos histórico-educacionais em pré-vestibulares: práticas e abordagens

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

Moreira e Candau (2007) evidenciam ainda a importância do currículo oculto na transmissão de atitudes e valores, por meio de práticas, rituais, modos de distribuição dos estudantes no espaço escolar e das mensagens implícitas nas falas de professores presentes nas instituições. Nesse sentido, conceituam currículo como “as experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, em meio a relações sociais, e que contribuem para a construção das identidades de nossos/as estudantes” (MOREIRA; CANDAU, 2007, p. 18). Tais elementos atribuem especificidade ao conhecimento escolar em comparação ao conhecimento científico, uma vez que não se trata apenas de uma simplificação ou transposição do conhecimento acadêmico para a escola. Cabe refletir neste artigo sobre o tipo de relação que os pré-vestibulares, por estarem no “entrechoque” da educação básica com a universidade, estabelecem com a produção de conhecimentos histórico educacionais, refletindo sobre esse deslocamento (NASCIMENTO, 2003).

Fundamentadas em autores que dialogam com o materialismo histórico e que compõem o referencial teórico deste trabalho, poderíamos afirmar que se caracterizam no campo dos cursinhos uma luta de classes representada pela disputa por vagas no ensino superior, e que se explicita também na relação de poder com o conhecimento que, no caso do vestibular, representa um instrumento de ascensão social pela lógica da meritocracia (SATO, 2011). Por classe social, com base em Thompson (2001), entende-se uma categoria histórica que se forma e é formada por processos sociais distintos no tempo histórico, mas que apesar desta caracterização se torna passível de comparação em termos internacionais, de uma prática ou ação social que se tornam classistas em determinados aspectos, nas instituições ou nas respostas à determinados eventos sociais. Considerar neste texto, uma luta de classes manifesta nos cursinhos pré-vestibulares populares e privados é necessariamente considerar aquilo que Thompson (1981) aponta como “necessidade” ou “vontade”, ao falar da experiência humana como elemento fundamental para a compreensão

da classe social. Ao incrementar o conceito de classe social para além da posição no modo de produção vigente, Thompson (1981) acrescenta o sentimento como algo inerente à experiência histórica, desejo que neste trabalho é contextualizado pela entrada no ensino superior. Tal desejo pode ser manifestado de diferentes formas, por professores, estudantes e famílias, nas estruturas distintas dos cursinhos privados e populares, que como observamos ao longo da pesquisa também não tem um público-alvo uniforme ou passível de rápidas generalizações. Mas em alguma medida, as chances e as oportunidades desigualmente distribuídas, também revelam a existência de uma luta de classes expressa numa luta de valores, que no caso presente apontam para o campo educacional e para a cultura da avaliação como uma cultura hegemônica presente em ambas modalidades.

Assim, gerenciar essas expectativas, os sentimentos e as ideias dessas diferentes realidades que se encontram nas salas de aula do ensino de História, e mobilizar conhecimentos nesse universo descrito pelos professores entrevistados como dinâmico e multifacetado também se coloca como um grande desafio para a docência no âmbito dos cursinhos.

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

A pesquisa utilizou fontes documentais, tais como análise curricular da disciplina de História entre os anos de 2009 a 2016, associados à análise de registros de formulação político-pedagógica do movimento produzidos no mesmo intervalo temporal. De maneira geral, concluiu que é comum que as aulas sejam planejadas conforme os conteúdos que são exigidos pelas provas, sendo que o conteúdo programático, em grande parte, cumpre as prescrições externas demandadas pelos exames.

Isto posto, observou a manutenção de um currículo em disputa, que ora dialoga com uma educação para inclusão, ora pende para uma educação popular na perspectiva da emancipação. Aqui cabe uma relação entre a dissertação e as narrativas abordadas por este trabalho. Pois de acordo com um dos professores entrevistados:

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

Em outro momento da conversa, ao trabalhar este currículo em disputa no ensino de História, ele detalha como a abordagem destes temas que objetivam restituir uma justiça histórica no presente se faziam no diálogo estratégico com a cultura da avaliação (CANDAU, 2020):

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

Neste trecho vemos como o professor durante sua atuação em cursinho pré-vestibular privado se apropriou da cultura da avaliação para romper com as dinâmicas da educação bancária, e com isso abordar temas que Lima (2019, p. 17) considerou como possíveis de uma abordagem no ensino dos cursinhos populares voltados para a formação da consciência crítica. Ao analisar estes temas, a autora faz um levantamento do currículo prescrito que segue orientações externas, como o Enem e exames de vestibular, observando como o trabalho com estes assuntos se aproximam dos espectros da inclusão ou da emancipação. Por emancipação a autora compreende uma educação libertadora que dialoga com os estudantes a respeito das condições que os oprimem, em especial, o acesso dificultoso e seletivo da educação superior no país. Considera ainda, a possibilidade de partir de determinadas realidades como a violência de Estado, a desigualdade social e a colonização, en-

quanto temas geradores para abordar uma educação no espectro da emancipação. No entanto, observa que no caso dos pré-vestibulares são encontrados entraves específicos do ensino de História como a linearidade tradicional do currículo, a divisão temporal da História, a divisão da disciplina em frentes, História Geral e História do Brasil, bem como o uso de esquemas com a perspectiva de memorização de eventos, locais ou personagens (LIMA, 2019).

Também em termos curriculares, apesar dos esforços do professor entrevistado, vale dizer que permanecem em sua estrutura determinados aspectos da cultura da avaliação, naquilo que se espera de um pré-vestibular tradicional. Nas palavras de Lima (2019, p. 17) isso aparece disposto em “Uma rotina intensa de estudo dos extensos conteúdos programáticos dos exames, repetição e memorização, baseada na pressão exercida pelo tempo (tempo de cursinho, tempo de prova) que impõe uma necessidade de dominar mais do que as matérias.”

Cabe observar que Lima (2019) apresenta uma diferenciação de cursinhos preparatórios privados e populares com base em Nádia Franco da Cunha (1968 *apud* LIMA 2019), pesquisadora do Ministério da Educação durante a década de 1960, que por sua vez, essencializa as diferenças de cada modalidade a partir das suas formas de sobrevivência no mercado educacional. Assim, ao estudar a preparação dos candidatos do estado da Guanabara na década de 1960, quando os cursinhos começavam a se estruturar como uma modalidade presente entre o ensino superior e os anos finais da educação básica, Cunha observou que os cursinhos privados eram dependentes da sua qualidade e do seu rendimento, quanto aos serviços prestados e sua capacidade de gerar aprovações. Já os populares respondiam à posição de contraponto aos cursinhos privados, em boa parte, ligados à movimentos sociais, partidos políticos, igrejas ou organizações de diferentes causas. Como vimos nas narrativas de professores participantes, tanto cursinhos populares quanto privados podem aproximar e se afastar da cultura da avaliação, a depender da experiência dos sujeitos que neles atuam. Nas palavras do sexto professor entrevistado:

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

A partir da narrativa do professor, observamos a importância da experiência como categoria histórica de análise, pois mesmo os cursinhos privados podem pela sua estrutura menor ou mesmo pela presença significativa de sujeitos críticos à cultura da avaliação, compor espaços de pensamento coletivo e de resistência à preparação e ao treinamento exclusivo para entrada no ensino superior. Do mesmo modo, cursinhos populares ou comunitários podem apresentar um perfil mais próximo da cultura da avaliação, a depender dos sujeitos que compõem o projeto, estando, portanto, mais próximos de uma cultura de treinamento para a realização dos exames. Na narrativa do segundo professor entrevistado, atuante em cursinho popular, vemos a complexidade dessas relações:

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

Na narrativa, o professor nos mostra uma atitude de resistência no contexto do cursinho e rompe com o sistema de valores externos, o vestibular e a aprovação no exame, para se aproximar do estudante e falar *com* suas experiências. Assim, ele afirma que abandona o cursinho que ajudou a fundar quando percebe que a exigência de querer bem aos educandos da qual nos fala Freire (1996) foi alienada em função de uma educação que vagarosamente se aproxima da perspectiva bancária de perfil assistencialista. Aqui o fazer-se da docência como projeto contínuo se aproxima da experiência formativa da qual nos fala Candau (2012) de sujeitos que de forma dialética se preparam filosófica, técnica, científica e, em especial, afetivamente para o exercício da docência (PAIM, 2005).

Entre o universo dos cursinhos populares e privados, persiste também uma expectativa de aprovação e uma perspectiva de cursinho que se faz comum em ambas as modalidades, algo não avaliado pela análise de Lima (2019), sendo estes dois elementos próximos da ideia de cultura da avaliação (CANDAU, 2020). Assim, nas entrevistas realizadas, um dos professores nos fala da sua contraposição ao professor tradicional de cursinho, o que Cunha (1968 apud Silva 2019, p. 17) também des-

creveu em meados da década de 1960 como profissionais cujas exigências eram de “alto nível de especialização didática”, “estabilidade psicológica” e “preparo físico” perante o trabalho diário. Listou ainda exigências específicas para evitar a perda de qualidade ou queda de ritmo na repetição de aulas para um grande número de estudantes, além de características como motivação, domínio do conteúdo lecionado e conhecimento de técnicas de memorização, simplificação ou generalização dos temas ensinados, conhecidos como “macetes” entre o público estudantil. Nas palavras do professor com quem dialogamos:

Eu não me vejo enquanto um professor de cursinho e eu deixo isso extremamente claro para todos os alunos. Eu falo para eles: “Aqui nessa sala de aula, vocês estão em um cursinho, mas a minha função não é trabalhar, não é nem ensinar. É trabalhar os conteúdos de História, não importa em qualquer frente, História do Brasil, História Geral. Eu quero que vocês saiam daqui, não prontos para passar para o vestibular. Eu quero que vocês saiam daqui conseguindo compreender os processos históricos ou parte desses processos históricos, compreendendo a passagem do tempo”. A gente quer prepará-los como na escola, então eu acabo transferindo essa responsabilidade para o cursinho. E isso é um choque para muitos alunos (Entrevistado 2 – Pop.).

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

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

história no sentido de ficarem esperando por uma aula factual. Mas entender que determinadas coisas fazem parte da história também (Entrevistado 2 – Pop.).

Nesse contexto, vemos os pré-vestibulares comunitários ou populares na perspectiva defendida por Douglas Verrangia (2013), não como espaços pautados na revisão de conteúdos, mas sim voltados para a produção de aprendizagens significativas.

O professor entrevistado também compartilhou sua primeira intervenção no cursinho, quando deu um aulão geral sobre História de Santa Catarina, um conteúdo nunca antes trabalhado com os estudantes. Conta que iniciou sua apresentação no cursinho recusando a imagem tradicional do professor de pré-vestibular, da qual ele pretende se afastar ao longo de sua formação docente em História:

Eu sabia que eram quatro turmas do cursinho. Mas não sabia quantos alunos tinham, e eram 120 alunos, em um auditório para dar a primeira aula sozinho da minha vida. Sem um professor cuidando de mim, sem nada e para dar um aulão de um conteúdo que os alunos não tinham visto! E eu, uma pessoa que, eu acho que não comentei em momento nenhum até agora, uma pessoa que falava que o último lugar que eu tinha jeito para dar aula era cursinho. Porque eu não sou um professor-palhaço, eu não sou um professor que faz música, eu não sei cantar. Pesquiso música, mas eu não sei cantar, não sei tocar instrumento, não suporto me fantasiar. Sabe, não fazia sentido (Entrevistado 2 – Pop.).

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

É válido observar que essa imagem descrita como professor de cursinho deriva especialmente da imagem dos pré-vestibulares privados, que com frequência utilizam professores em suas publicidades. Já na pesquisa de Lima (2019), a autora descreve que um perfil diverso de professores atuantes nos cursinhos populares da Rede Emancipa, composto em grande parte por professores jovens, oriundos de bairros de classe média e escolas particulares, recém formados ou em formação, com pouca ou nenhuma experiência em sala de aula. Outra parte, provém de escolas

públicas e bairros periféricos, incluindo ex-estudantes dos cursinhos populares que retornam na condição de educadores. Neste perfil também incluí pessoas com mais idade e experiência profissional de diferentes áreas, com motivações diversas.

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

Mas o espaço realmente que foi mais, mais importante, onde eu consegui pensar assim: tanto faz eu estar na universidade como professor ou eu estar na educação básica – vou ser feliz em ambos ou talvez eu seja mais feliz na educação básica do que no ensino superior, porque eu não pretendo abandonar o lado da pesquisa – foi o cursinho comunitário. Foi o espaço do cursinho comunitário. Mas ele só foi até eu ter plena consciência disso. Porque eu via este cursinho, não como cursinho pré-vestibular, mas como um cursinho comunitário. Então eu tive a liberdade de poder olhar para a coordenadora e ela concordar comigo, de que quando eu fecho essa porta, a sala de aula é minha. Existe coordenação, existe. Mas se eu quiser levar um ponto de umbanda, uma vela para fazer uma oficina ou levar um jornal, se eu quiser simplesmente sentar com os alunos, como uma vez eu fiz, para ficar conversando com eles sobre esse período... Porque tinha uma turma que era extremamente racista. Alguns alunos, não a turma em si. Mas era ironicamente a turma com mais alunos negros que eu tinha. E eu parei a aula do processo de abolição e a aula inteira foram os alunos negros compartilhando experiências sobre violências raciais que eles viveram. Foi uma coisa natural para esses alunos, não foi: vamos colocar eles em frente a sala para falar sobre racismo. Mas foi falando sobre a violência aos corpos negros no século XIX, que aquilo deu um gatilho para esses alunos começarem a compartilhar. E a aula toda foi pautada nisso (Entrevistado 2 – Pop.).

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

De modo geral, observamos que a liberdade para se trabalhar determinados conteúdos ou a escolha por certas abordagens não dizem respeito *à priori* ao caráter público ou privado dos cursinhos, mas sim da perspectiva dos sujeitos que neles atuam. Como no caso da narrativa, a coordenadora concorda com a abordagem do professor, ainda que exista resistência por parte da turma devido à presença de estu-

dantes conservadores ou racistas. Por outro lado, durante uma aula contextualizada no século XIX, o professor abriu espaço para o compartilhamento de experiências, aproximando os estudantes da produção de conhecimentos históricos. Aqui vemos um espaço motivado pela cultura da avaliação, no caso o vestibular, ser reorientado para a prática libertadora que Lima (2019) aborda em seu estudo sobre os pré-vestibulares populares da Rede Emancipa. A autora também interrelaciona o vestibular com a situação-limite da qual nos fala Paulo Freire, uma vez que o exame se coloca como uma barreira do sujeito em sua busca ontológica, interferindo no desejo de sua busca profissional.

Já o primeiro professor entrevistado nos falou da presença de docentes que participavam do mercado de pré-vestibulares privados, estreitando a relação entre esses dois universos muitas vezes compreendidos de formas opostas. A respeito de sua participação nos dois espaços, o professor afirma que mantinham no espaço do pré-vestibular comunitário a preocupação com outros aspectos sociais, tendo em vista a diferença do público alvo:

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

Aqui temos a união entre duas posições que se contrastam em estudos sobre pré-vestibulares privados e populares, que é uma educação voltada para os exames e a proposição de um ensino mais crítico sobre as relações de poder. Na narrativa do professor, essas duas posições se combinam de maneira que o ensino-aprendizagem permite uma aproximação com os conteúdos exigidos nos exames, posto que os professores provinham de escolas que focavam em questões de vestibular e entendiam profundamente a estrutura das questões, mas que, por outro ângulo,

pretendiam em suas aulas dialogar com os estudantes, além motivar sua participação na construção de conhecimentos histórico educacionais. O professor também comenta que com a proximidade de determinado exame se tornava comum que as aulas se tornassem focadas na resolução das provas, aproximando dessa forma, os currículos da cultura da avaliação (CANDAUI, 2020):

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

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

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

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

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

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

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

E no final de cada unidade da disciplina, eu faço um arquivo com duas ou três questões discursivas, que a UFSC cobra questões discursivas. Mas não é questão discursiva no perfil UFSC. São questões discursivas com análise de documento. Com coisas assim que estimulem eles a continuar o caminho que a gente está trilhando na sala de aula e no começo do ano são poucos os que entregam. Até porque estão me conhecendo, estão entendendo o meu jeito e tudo isso. Mas os que entregam, uma das coisas que mais me tocam é assim. Ver, às vezes, que o aluno que começa entregando, achando que está entregando

porque é obrigado a entregar como se valesse nota, e aí copia da Wikipédia a resposta. E esse mesmo aluno chega no final do ano fazendo análises dignas de faculdade de História. Análises melhores do que eu, às vezes, poderia fazer (Entrevistado 2 – Pop.).

Na pesquisa sobre aprendizagem da docência em cursos pré-vestibulares populares foi considerado por Alessandra Cardoso de Moraes e Rosa de Oliveira (2006) que as reuniões pedagógicas das organizações propiciam para os participantes uma maior compreensão e envolvimento a respeito do ser professor. Nesses espaços, onde decidem as orientações administrativas e educacionais, podem ser percebidas as divergências entre as formas como os professores concebem o ensino-aprendizagem. São lugares onde “expressam suas compreensões sobre avaliação, questionam a função dos exames simulados para os alunos e professores, repensam suas estratégias e propósitos para o ensino e a partir destes evidenciam as aprendizagens obtidas nesse espaço formativo do projeto” (MORAES; OLIVEIRA, 2006, p. 12). Assim, junto da perspectiva de Freire, esses espaços proporcionados pelos cursinhos incentivam a criar um outro olhar sobre a avaliação e consequentemente para a cultura da avaliação, um olhar que nos permita dialogar com os sujeitos ativos na produção de conhecimentos histórico educacionais. Nas palavras do educador brasileiro:

A questão que se coloca a nós, enquanto professores e alunos críticos e amorosos da liberdade, não é, naturalmente, ficar contra a avaliação, de resto necessária, mas resistir aos métodos silenciadores com que ela vem sendo às vezes realizada. A questão que se coloca a nós é lutar em fazer da compreensão e da prática de avaliação enquanto instrumento de apreciação do que fazer de sujeitos críticos a serviço, por isso mesmo, da libertação e não da domesticação. Avaliação em que se estimule o *falar a* como caminho do *falar com* (FREIRE, 1996, p. 113-114).

Considerações Finais

Neste artigo abordamos alguns elementos que atravessam o ensino de História e seus currículos em cursos preparatórios para ingresso no ensino superior. Destacamos o conteúdo curricular ou temático dos cursinhos, geralmente ensinado de forma linear e dividido por frentes de História do Brasil e História Geral, o que implica em uma abordagem mais tradicional da disciplina. Também mencionamos as estratégias dos professores em sala de aula na produção de conhecimentos histórico educacionais, sem perder de vista a revisão para os exames, buscando falar *com* as experiências dos estudantes em sala de aula. Analisamos também como estratégia, a elaboração de questões no estilo de simulados para unir o treinamento para os

exames com uma educação voltada para o senso crítico, muitas vezes, conflitante nestes contextos educativos.

Nesse sentido, concluímos que ambas as modalidades, cursinhos populares e cursinhos privados, são atravessados pela cultura da avaliação como maneira de qualificar o ensino desenvolvido nesses espaços. No entanto, sem reforçar uma imagem contrastada desses dois universos, destacamos que a conquista de autonomia nos processos pedagógicos se constrói na relação com as experiências dos sujeitos, profissionais e de estudantes, que atuaram em cada espaço educativo.

Referências

- CANAU, Vera Maria. Educação escolar: entre o “sequestro” e a “reinvenção”? *Reflexões que transformam e inspiram*. Paraíba, n. 8, ago., 2020.
- CUNHA, Nádia Franco da. Preparação de candidatos ao vestibular de 1964 na Guanabara. In: BRASIL. Ministério da Educação e Cultura – Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília: v. XLIV out.-dez., n. 100, 1965, p. 332-367.
- Entrevista 1 concedida de forma remota à pesquisadora, no dia 27 de janeiro de 2022. Duração: 1:28:49.
- Entrevista 2 concedida de forma remota à pesquisadora, no dia 10 de fevereiro 2022. Duração: 2:08:26.
- Entrevista 6 concedida de forma remota à pesquisadora, no dia 21 de abril 2022. Duração: 2:19:55.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia. Saberes Necessários à Prática Educativa*. 25ª Edição. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- LIMA, Cibele de Camargo. *Ensino de História em cursinhos populares: um estudo sobre o currículo da Rede Emancipa SP*. Dissertação (Mestrado Profissional em História). Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Paulo, 2019.
- MORAES, Alessandra Cardoso de; OLIVEIRA, Rosa Maria M. Anúncio de Cursos pré-vestibulares populares e aprendizagens da docência: alguns encontros. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa-PR, v. 1, n. 2, p. 125-144, jul./dez. 2006.
- MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa MOREIRA; CANAU, Vera Maria. Currículo, conhecimento e cultura. In: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do. *Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.
- NASCIMENTO, Antonio Luiz. No Entrelago da Educação Básica com a Educação Superior: Cursinhos Militantes. *Uniciências*, Cuiabá, v. 7, p. 27-50, 2003.
- PAIM, Elison Antonio. *Memórias e experiências do fazer-se professor*. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, 2005.
- SANTOS, Renato Emerson dos. Pré-vestibulares populares: dilemas políticos e desafios pedagógicos. In: CARVALHO, José Carmelo Braz de; FILHO, Hélcio Alvim; COSTA, Renato Pontes. *Cursos pré-vestibulares comunitários: espaços de mediações pedagógicas*. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio, 2008.
- SATO, Silvana Rodrigues de Souza. *Concurso vestibular: um dispositivo meritocrático de seleção para ingressar na Universidade Federal de Santa Catarina*. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.
- THOMPSON, Edward Palmer. *A miséria da teoria ou um planetário de erros*. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.
- THOMPSON, Edward Palmer. Algumas observações sobre classe e “falsa consciência”. In: NEGRO, A. L.; SILVA, S. (orgs.) *E. P. Thompson: As peculiaridades dos ingleses e outros artigos* Maria Verónica Secreto

Depto. de História-UFC Campinas: Editora da Unicamp, 2001.

VERRANGIA, Douglas. Os cursos pré-vestibulares populares enquanto espaços educativos e de formação docente: algumas reflexões. *Cadernos CIMEAC*, v. 3, n. 2, 2013.

Notas

- ¹ Como recorte de uma tese de doutorado defendida em 2023, incorporamos nesta comunicação as narrativas de três professores participantes da pesquisa que contou com o total de seis profissionais entrevistados. Os professores foram identificados a partir da ordem cronológica das entrevistas, seguidos dos marcadores “Pop.” e “Prv.” para indicar os espaços de atuação em cursos preparatórios privados, populares ou em ambos. O projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com os Seres Humanos sob o número do parecer 5.071.285.
-