

CURSINHOS POPULARES, EMANCIPAÇÃO E MODELO TRADICIONAL DE ENSINO: LIMITES E CONTRADIÇÕES*

Renato Chaves Azevedo**

RESUMO: Existe uma lacuna entre os objetivos estabelecidos para a educação escolar formal e o que de fato é concretizado dentro das escolas. Há muitas causas para esse problema, e esse trabalho chama a atenção para uma em especial: a própria concepção do que é ensinar e do que é aprender. Insiste-se em manter um modelo de ensino que tem pouco a ver com o que se espera da educação, já que este é focado na memorização e repetição, e não na interpretação e reflexão. Assim, projetos de educação popular que objetivam emancipação intelectual de seus estudantes deveriam investir na criação de propostas pedagógicas alternativas à que vigora no ensino tradicional.

Palavras-chave: Educação popular, modelo tradicional, objetivos educacionais.

ABSTRACT: There is a gap between the goals set for formal education and what actually is implemented within schools. There are many causes for this problem, and this work draws attention to one in particular: the very concept of what is taught and what is learned. We insist on maintaining a teaching model that has little to do with what is expected of education, since it is focused on memorization and repetition, and not in interpretation and reflection. Thus, popular education projects that aim intellectual emancipation of their students should invest in developing alternative pedagogical proposals to that in the traditional teaching.

Keywords: Popular education, traditional teaching, education goals.

INTRODUÇÃO

Dentro do movimento dos cursinhos populares uma frequentes discussão diz respeito ao que se espera alcançar com os alunos. Aprovações nas universidades públicas estão no topo da lista, mas é comum ouvir dos participantes desses projetos que o cursinho almeja que os alunos criem uma visão mais crítica da realidade e se reconheçam como sujeitos históricos. Isso seria uma condição importante para que, quando ingressarem na universidade, os alunos tenham um aproveitamento maior do que esta oferece e possam,

* Artigo baseado em palestra proferida na XLII Semana de BioEstudos, realizada em agosto de 2014 na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto – Universidade de São Paulo (USP).

** Mestre em Ensino de Ciências pela Universidade de São Paulo (USP). Graduação em Ciências Biológicas pela USP. E-mail: alavancabio@gmail.com

depois de formados, com um diploma e uma leitura realista do mundo, ter mais condições de fazer a diferença na vida de outras pessoas desfavorecidas. Ademais, caso o estudante não consiga o ingresso na universidade, a experiência no cursinho será deveras rica, uma vez que esse senso mais crítico pode ajudá-lo em diversas situações cotidianas, seja no trabalho, na família, na comunidade, etc.

Embora essas intenções sejam recorrentes, não há muita clareza sobre o que exatamente significa “criar uma consciência crítica” nos alunos. Mas vale notar que essa falta de acuidade não é restrita aos cursinhos populares. O processo educacional, compreendido de forma ampla, tem muitos objetivos sociais, e a delimitação e hierarquização desses objetivos é tema bastante discutido. A própria legislação brasileira traz em suas diretrizes básicas para a educação (BRASIL, 1996) uma demarcação bastante abrangente de quais seriam os objetivos da educação:

Art. 2º. *A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.*

Não há no documento detalhamento específico sobre o que seria o “pleno desenvolvimento do educando” e nem do que seria o “exercício da cidadania”. Todavia, apesar do uso de termos genéricos, fica clara a noção de que a educação deve estar intrinsecamente ligada ao bem estar dos indivíduos e, principalmente, à participação ativa na sociedade. Assim, talvez seja coerente assumir que o conceito de cidadania adotado se aproxime do pensado por Rivas (2007, *apud* GORCZEVSKI 2011, p.22), para quem cidadania é uma condição social que se manifesta na capacidade do indivíduo de participar plenamente da vida política, econômica e cultural de uma sociedade, isto é, trata-se de uma condição social que permite ao indivíduo desfrutar das oportunidades que a vida social propicia.

Assim, parece haver certa convergência entre os objetivos gerais da educação pública e aqueles dos cursinhos populares. Ambos almejam que o educando não fique limitado à mera compreensão do mundo; eles vão além,

visando que os alunos criem meios para a transformação desse mundo a partir da participação ativa. Entretanto, para que tal nível de participação social seja atingido é necessário o desenvolvimento de diversos tipos de habilidades que são bastante concretas, as mais basais das quais são a capacidade de leitura e escrita e noções rudimentares de matemática, que têm sido o foco da educação básica em nosso país nas últimas décadas. É claro que a proficiência nessas habilidades não garante a cidadania; constitui apenas o primeiro degrau de uma longa escadaria. Entretanto, como veremos, essas competências básicas são ainda desafiadoras para boa parte da população.

QUALIDADE DA EDUCAÇÃO

O desempenho dos brasileiros maiores de 15 anos em leitura, escrita e matemática elementar vem sendo monitorado periodicamente desde 2001 por meio do INAF (Indicador de Alfabetismo Funcional). Os dados trazidos por esse indicador mostram que a população como um todo ainda está bastante aquém do que é considerado o nível pleno de alfabetização. O “nível pleno”, devemos lembrar, refere-se ao domínio das habilidades básicas para que uma pessoa seja considerada alfabetizada, como explica o próprio documento:

Pleno - Classificadas neste nível estão as pessoas cujas habilidades não mais impõem restrições para compreender e interpretar textos em situações usuais: lêem textos mais longos, analisando e relacionando suas partes, comparam e avaliam informações, distinguem fato de opinião, realizam inferências e sínteses. Quanto à matemática, resolvem problemas que exigem maior planejamento e controle, envolvendo percentuais, proporções e cálculo de área, além de interpretar tabelas de dupla entrada, mapas e gráficos (INAF 2011, p.5).

No entanto, o estudo revela que apenas 35% das pessoas que concluíram o ensino médio estão nessa categoria de alfabetização plena. Um dado ainda mais preocupante é o de que somente 62% daqueles que tem ensino superior completo são considerados completamente alfabetizados. O documento mostra que, ao longo dos dez anos de tempo do estudo, há um aumento da

porcentagem de pessoas que passaram dos níveis “analfabeto” e “rudimentar” para o nível “básico”, mas, em contrapartida, a proporção de pessoas no nível “pleno” tem diminuído.

Tabela 1 – Fatores que afetam negativamente a qualidade da educação segundo professores de escolas públicas. Modificado de Montenegro (2010).

Fator	% prof. que citou
Participação da família do aluno	24
Infraestrutura da escola	22
O próprio aluno	20
Verbas	20
Comunidade	18
Ministério da educação	13
Secretaria da educação	13
Merenda	12
O professor	11
Abono de faltas	10
Formação continuada do professor	9
Sindicato	8
Coordenação pedagógica	8
Direção da escola	7
Bolsa família	7

Esses dados expõem a fragilidade da situação educacional brasileira. A escola não tem dado conta de desenvolver satisfatoriamente as habilidades mais elementares para que os cidadãos possam participar de forma efetiva da vida social. Aqui vale ressaltar que o INAF não leva em conta os conhecimentos de História, Geografia, Ciências, etc., capitais para a tomada de decisões fundamentadas.

Esse problemático panorama tem, evidentemente, muitas causas. Um estudo realizado pelo Instituto Paulo Montenegro (2010) aponta que, na opinião dos professores de escolas públicas, as principais causas estão relacionadas às verbas destinadas à educação, à infraestrutura da escola e aos próprios alunos e suas famílias, conforme mostra a Tabela 01. Percebe-se, assim, que os elementos mais identificados pelos professores estão fortemente relacionados com as condições diretas de trabalhos dos mesmos; são aqueles concernentes à vivência direta dos docentes. Embora todos esses fatores influenciem na qualidade da educação, este trabalho chama a atenção para um outro, mais amplo e que diz respeito à forma de pensar a educação.

UM PROBLEMA DE CONCEPÇÃO

Existem várias maneiras de planejar o ensino para que os objetivos almejados sejam contemplados. No entanto, no Brasil, ainda vigora um modelo de ensino que tem pouco a ver com o que se espera alcançar com a educação escolar. Esse modelo se aproxima daquilo que Freire (2005) chama de “educação bancária”: aquela em que o professor deposita conhecimento nos alunos, que são tidos como tábulas rasas, como receptores passivos daquilo que o professor tem a ensinar. Nesse modelo de ensino “transmissor”, ao aluno cabe apenas arquivar informações, mas como diz Freire

Os grandes arquivados são os homens, na medida em que essa educação sem práxis nega a criatividade, não há transformação, não há saber, os homens não podem tornar-se autônomos. A visão bancária possui papéis rigidamente definidos, o educador é o sábio que possui o conhecimento enquanto o educando é sempre aquele que não sabe. Em resumo, o educador é que educa, sabe, pensa, diz a palavra, disciplina, opta e prescreve a opção, atua, escolhe o conteúdo programático, identifica a autoridade do saber com sua autoridade funcional, e finalmente, é o sujeito do processo. Os educandos, ao contrário, são educados, não sabem, são pensados, escutam docilmente, são disciplinados, seguem a prescrição, têm papel passivo, não são ouvidos, devem adaptar-se às determinações do educador, e são meros objetos (FREIRE, 2005).

Nesse modelo de ensino a dicotomia entre professor e aluno é nítida, e o elemento central que distingue um do outro é o conhecimento, o saber formalizado, academizado que apenas o primeiro tem. Esse saber é o que legitima a figura do professor e seu espaço de trabalho; o professor é o representante do conhecimento e deve sempre manter essa posição. Os alunos não podem duvidar de sua autoridade intelectual. Por essa razão o professor não pode ser questionado; as dúvidas dos alunos devem ser mantidas dentro do espectro de perguntas esperadas e conhecidas pelo professor. Dessa forma, todo o percurso da aula é orquestrado pelo professor, desde a escolha dos conteúdos, feita sem consulta ao alunos, passando pela abordagem até as dúvidas que os alunos podem ter. Esse tipo de aula unilateral é desestimulante intelectualmente, deixando os conteúdos escolares desconectados da realidade dos estudantes.

O “bom professor” nesse modelo educacional é aquele que consegue manter a atenção dos alunos, para que ele possa transmitir os conteúdos da forma menos maçante possível. Muitas vezes recursos como músicas, vídeos, anedotas, trocadilhos, lousa chamativa, etc. são utilizados para esse fim, pois eles ajudam na memorização de nomes, fórmulas, datas e processos. Como ao aluno cabe apenas a memorização, e não a reflexão sobre o que aprende, valoriza-se no professor habilidades que são, na verdade, alienantes para os alunos. O foco das aulas é nos conteúdos e o conhecimento sempre vem pronto, desligado do seu processo de construção.

É interessante notar que o próprio espaço físico das salas de aula reflete essa concepção. Todas as carteiras são enfileiradas e voltadas para a frente, para aquele que deve deter toda a atenção, da mesma forma que um teatro ou circo. A disposição das carteiras, algumas vezes parafusadas ao chão, não favorece o diálogo entre os alunos a respeito do que está sendo discutido.

Após um conjunto de aulas, os estudantes passam pelo processo de avaliação, tradicionalmente constituído de uma prova individual na qual o aluno deve repetir os conteúdos que memorizou nas aulas. É um tipo de avaliação na qual a participação do aluno é relativamente pequena, já que se limita ao preenchimento de respostas prontas – dificilmente há discussão ou pesquisas,

as informações são verdades absolutas que devem apenas ser contempladas. Há aqui, evidentemente, uma supervalorização dos acertos; às respostas erradas ou incompletas não são dadas atenção ou chance para revisão. Além disso, essas provas são classificatórias: rotulam os alunos a partir de seu desempenho, fazendo com que as notas sejam o fim a ser atingido. Quando feita dessa maneira, a avaliação é frequentemente usada como um instrumento de controle do professor sobre os alunos; é um recurso de intimidação mais do que de averiguação do quanto os alunos aprendem.

Como consequência de anos vivenciando esse modelo de ensino transmissor, os alunos desenvolvem a passividade, a acriticidade, uma vez que devem sempre aceitar o que é dito pelo professor como verdades inquestionáveis. Ademais, a criatividade e a capacidade de relacionar os conceitos nunca é estimulada. Os alunos não aprendem a pensar sobre sua realidade, ou seja, não conseguem associar os conteúdos que aprendem na escola com suas vidas. Dessa forma, tudo o que “aprendem” na escola não lhes serve de nada para transformação de suas realidades. Assim, os homens viram expectadores do mundo (FREIRE, 2005), e não recriadores, transformadores do mundo.

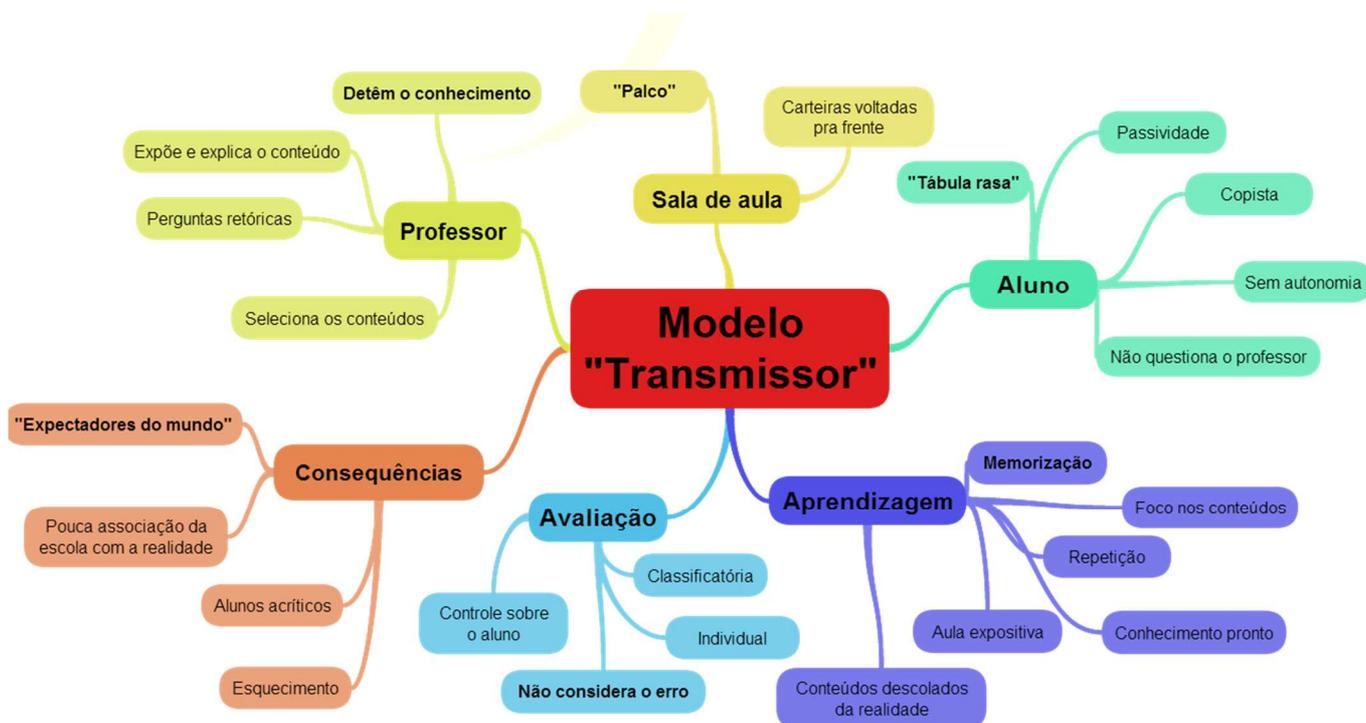


Figura 1 – Mapa mental com os principais pontos do modelo tradicional de ensino

Fica, dessa forma, evidente uma contradição entre o que se espera da educação e a proposta metodológica (e ideológica) que se concretiza no ensino tradicional. Os dados do INAF sobre o índice de alfabetização da população deixam claro que ainda há muito o que ser feito para que a população brasileira atinja o nível adequado naquilo que consideramos as habilidades mais básicas para a autonomia intelectual. Apesar de recursos materiais imporem limitações ao trabalho docente, a concepção de educação adotada, mesmo se realizada em sua plenitude, ainda seria insuficiente para atingir os objetivos estabelecidos para a educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Grande parte dos chamados cursinhos populares objetivam que seus alunos atinjam, além da aprovação nos vestibulares de universidades públicas, crescimento intelectual e uma compreensão mais crítica do mundo. Pode-se dizer, assim, que esses cursinhos compartilham alguns dos objetivos estabelecidos para a educação escolar formal. Como aponta Whitaker (2013), os cursinhos populares abrem brechas em seus currículos para discussões sociais, inclusive sobre o próprio vestibular. Assim, muitos dos estudantes desses cursinhos incorporam valores relacionados à igualdade social e à luta por direitos.

Whitaker (2013) sugere que os cursinhos populares deveriam ter métodos de ensino diferenciados, baseados em estudos pedagógicos concretos. No entanto, um levantamento de mais de sessenta projetos de educação popular realizado por Kato (2011) revela que, de todos esses, apenas dois tinham uma proposta metodológica diferente do ensino tradicional. Assim, os cursinhos populares parecem cair no mesmo tipo de contradição entre os objetivos propostos e os métodos utilizados para atingi-los da educação formal. É claro que vale notar, como apontam Saviani (2001) e Lins (2011), que os métodos tradicionais têm alguns elementos importantes para a aprendizagem e a autonomia. Entretanto, como discutido, essa concepção de educação vai na

contramão do que é desejado, principalmente nos espaços de educação populares.

Um ponto controverso nessa situação é o de que o vestibular, apesar de ter se modificado um pouco nos últimos anos por conta da expansão do ENEM como porta de entrada para as universidades federais, ainda é um instrumento de avaliação nos conformes do modelo de ensino transmissor. Boa parte das questões ainda exige do aluno uma grande capacidade de memorização, principalmente nos vestibulares mais concorridos, como os da Fuvest e Unesp, por exemplo.

Se é a memorização que os vestibulares cobram, será que as aulas nos cursinhos populares não deveriam ser tradicionais mesmo? Mas, se assim for, é possível aguçar a capacidade de questionamento dos alunos dentro de um modelo educacional alienante por excelência? Por outro lado, se a metodologia de aulas do cursinho for mais problematizadora, com debates, resolução de situações problema e etc., como preparar os estudantes para uma prova um perfil memorístico fugindo do modelo tradicional de ensino? É possível conciliar as duas coisas? De que forma?

Obviamente, não há receitas e nem caminhos fáceis para a resolução desse aparente dilema. No entanto, refletir sobre essas questões dentro do espaço dos cursinhos é fundamental. A discussão a esse respeito não só estimula o estudo, a criatividade e o trabalho em grupo entre os professores, o que é importante para a formação continuada dos mesmos (o que pode ser bastante motivador e aumentar o envolvimento e a militância dos professores no cursinho), como catalisa o processo de formação identitária do próprio cursinho, o que fortalece mais ainda o grupo.

Dessa forma, os cursinhos deveriam investir mais no estudo e na construção de metodologias alternativas de ensino que estejam de acordo com o que se almeja. É importante que essas metodologias sejam desenvolvidas em comunhão com os estudantes, sujeitos do processo. Evidentemente, cada cursinho, imerso em uma realidade diferente e com pessoas diferentes, há de pensar em propostas distintas. A pluralidade de ideias e de maneiras de lidar com as delicadas questões educacionais possivelmente irá na contramão do que

vem sendo pensado na educação formal, onde parece haver uma tendência para a uniformização dos currículos, a despeito das diferenças regionais. É curioso pensar que uma das principais causas dessa uniformização é o próprio ENEM. Assim, dentro deste cenário educacional em que as escolas não têm garantido nem a alfabetização plena da população, a discussão curricular dentro dos espaços de cursinhos populares pode adquirir uma grandiosa relevância que extrapola por muito o espaço dos próprios cursinhos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 42. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2005.

GORCZEVSKI, C; MARTIN, N. B. **A necessária revisão do conceito de cidadania**: movimentos sociais e novos protagonistas na esfera pública democrática. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2011.

KATO, D. S. O papel dos cursinhos populares nos acessos e mudanças de perspectivas de seus participantes. **Revista Eletrônica Cadernos CIMEAC**, Ribeirão Preto, v. 1, n.1, 2011.

INSTITUTO PAULO MONTENEGRO. Índice de alfabetismo funcional. 2011. Disponível em http://www.ipm.org.br/download/inf_resultados_inaf2011_ver_final_diagramado_2.pdf. Acesso em: 10 dez. 2014.

INSTITUTO PAULO MONTENEGRO. Ser professor: uma pesquisa sobre o que pensa o docente das principais capitais brasileiras. **Estudos e Pesquisas Educacionais**, São Paulo, n. 1, 2010.

LINS, M. J. S. C. Educação bancária: uma questão filosófica de aprendizagem. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 16, 2011.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. 34. ed. rev. Campinas, Autores Associados, 2001. (Col. Polêmicas do Nosso Tempo; vol. 5). 94 p.

WHITAKER, D. Educação, sociologia e cursinhos populares. **Revista Eletrônica Cadernos CIMEAC**, Ribeirão Preto, v. 03, n. 1, 2013.