

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social

Welber de Barros Pinheiro

**DE HERÓI ÉPICO A HERÓI TRÁGICO: uma análise da prática docente em cursinho
popular**

Belo Horizonte

2023

Welber de Barros Pinheiro

DE HERÓI ÉPICO A HERÓI TRÁGICO: uma análise da prática docente em cursinho popular

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Marcelo Ricardo Pereira.

Linha de pesquisa: Psicologia, Psicanálise e Educação.

Belo Horizonte

2023

P654h

T

Pinheiro, Welber de Barros, 1981-

De herói épico a herói trágico [manuscrito] : uma análise da prática docente em cursinho popular. - Belo Horizonte, 2023.

126 f.: enc.

Dissertação -- (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

Orientador: Marcelo Ricardo Pereira.

Bibliografia: f. 122-126.

1. Educação -- Teses. 2. Professores - Formação -- Teses. 3. Exame vestibular -- Teses. 4. Ensino superior - Brasil -- Teses. 5. Psicanálise -- Teses. 6. Inclusão em educação -- Teses. 7. Prática de ensino -- Teses.

I. Pereira, Marcelo Ricardo. II. Título. III. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 370.733



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL

ATA DA DEFESA DA DISSERTAÇÃO DO ALUNO

WELBER DE BARROS PINHEIRO

Realizou-se, no dia 11 de outubro de 2023, às 09:30 horas, na sala 402 da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Minas Gerais, a 1520ª defesa de dissertação, intitulada *Análise da prática docente em cursinho popular*, apresentada por WELBER DE BARROS PINHEIRO, número de registro 2021653174, graduado no curso de PSICOLOGIA, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em EDUCAÇÃO - CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL, à seguinte Comissão Examinadora: Prof(a). Marcelo Ricardo Pereira - Orientador (UFMG), Prof(a). Rinaldo Voltolini (USP), Prof(a). Margareth Diniz (UFOP), Prof(a). Liberia Rodrigues Neves (UFMG).

A comissão considerou a dissertação: APROVADA, resultante de um trabalho de pesquisa consistente, com expressiva investigação de campo e conclusões que contribuem tanto para a formação docente na perspectiva da educação popular quanto para a psicanálise e educação. Há necessidade de maior revelação dos dados do campo associados à política pública para a extensão e a formação, fazendo dialogar Freire e Freud. A comissão reitera a boa qualidade final da escrita da dissertação.

Finalizados os trabalhos, lavrei a presente ata que, lida e aprovada, vai assinada por mim e pelos membros da Comissão.

Belo Horizonte, 11 de outubro de 2023.

Prof(a). Marcelo Ricardo Pereira (Doutor)

Prof(a). Rinaldo Voltolini (Doutor)

Prof(a). Margareth Diniz (Doutora)

Prof(a). Liberia Rodrigues Neves (Doutora)



Documento assinado eletronicamente por Liberia Rodrigues Neves, Professora do Magistério Superior, em 16/10/2023, às 15:36, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por Rinaldo Voltolini, Usuário Externo, em 16/10/2023, às 16:01, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por Marcelo Ricardo Pereira, Professor do Magistério Superior, em 23/10/2023, às 10:47, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por Margareth Diniz, Usuário Externo, em 25/10/2023, às 11:56, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador 2715861 e o código CRC C9D6562B.

*Ao melhor amigo que alguém poderia ter. A
você, José Bento.*

AGRADECIMENTOS

O processo de pesquisa e escrita é tão solitário que narrar uma série protocolar de agradecimentos me soa desleal. No entanto, deixar de mencionar pessoas que fizeram parte desse solitário processo também me causa estranhamento. Mesmo sabendo que me faltarão palavras para agradecer, seguirei nessa tentativa frustrante de quase tudo dizer.

À minha família, pela preciosa ausência-presença em minha vida.

Às minhas irmãs, pelo acolhimento, amor, dedicação e respeito.

À minha esposa, por sempre acreditar, apoiar e incentivar minhas escolhas.

Ao querido professor Marcelo Ricardo Pereira, suas orientações, sua escuta, leve e firme, seu posicionamento e respeito pelo outro. Seguimos juntos. Muito obrigado!

Aos colegas de supervisão coletiva, pelas inúmeras contribuições teóricas e aflições partilhadas.

Aos colegas do Lepsi-Minas, por tanta dedicação nesse árduo processo em sustentar três impossíveis ofícios: psicanálise, educação e política.

Aos colegas do NEPS-R, que tão bem me acolheram em terras sorocabanas e que se dedicam bravamente à transmissão da psicanálise. Obrigado pelo acolhimento, respeito e parceria de trabalho.

Ao meu analista, pelo silêncio respeitoso e pelas palavras que desconstroem e costuram novos sentidos.

Aos docentes que gentilmente toparam participar dessa jornada, dividindo angústias, aflições, medos e muita coragem e dedicação ao ofício de educar. Muito obrigado!

Ao José Bento, pela companhia diária nesse processo tão solitário e rico que é a escrita. Pelos inúmeros passeios de fim de tarde, momento de vazio e silêncio, quando as ideias surgem, reaparecem e se transformam. Pelo amor incondicional. Muito obrigado!

Aos amigos e amigas da vida, aqueles e aquelas que não me deixaram esquecer do sabor da vida.

Resistência à teoria

*Um galo de lã
não tece a manhã*

*flores de tecido
não brotam no vestido*

*mapas no fundo
não são o mundo*

*com nenhum nome
se mata a fome*

*as uvas tampouco
nascem na vinha
sob a luminosidade
da palavra dia*

*(podes ver
o amor
brilhando
entre as letras?)*

Ana Martins Marques

RESUMO

O presente trabalho é consequência de uma pesquisa-intervenção que teve como objetivo geral investigar o que quer um professor de cursinho popular, mediante certa precariedade do trabalho docente, que poderia favorecer alguma possível desimplicação subjetiva. Provocados por inquietações e reflexões surgidas de um trabalho prévio de intervenção, assim como pela representatividade política e pedagógica dos cursinhos populares, almejamos, através da oferta da palavra, que o professor discorresse livremente sobre a sua prática como docente no cursinho popular. Organizamos nosso trabalho em três etapas: na primeira etapa, realizamos um levantamento bibliográfico e análise dos dados, aprofundando-nos na história, conceitos, objetivos, formação docente, experiências e desafios de cursinhos populares. Pesquisamos também as contribuições da psicanálise acerca da prática e formação de professores. Na segunda etapa, conduzimos entrevistas clínicas com 22 professores, representando nossa amostra, a fim de proporcionar-lhes espaço para discorrer livremente sobre suas experiências como docentes nos cursinhos populares. Por fim, criamos categorias clínicas, derivadas das entrevistas, com o intuito de embasar a análise das entrevistas. Nossa revisão de literatura e fundamentação teórica foram embasadas em dois eixos de sustentação teórica e reflexiva. O primeiro eixo concentrou-se na exploração do campo dos cursinhos populares, investigando sua história, desafios e contradições. No segundo eixo, trabalhamos as contribuições da psicanálise na formação docente, destacando sua relevância nesse contexto. Apresentamos três lacunas fundamentais para este trabalho: a possibilidade de os cursinhos populares incorrerem na exclusão que desejam combater, a evasão como uma resposta sintomática ao imperativo de inclusão e a identificação do professor com o aluno e com a educação popular. Constatamos como uma formação de professores psicanaliticamente orientada, além de discussões sobre o caráter excludente e estrutural de todo e qualquer projeto de inclusão, poderia contribuir para o fortalecimento do campo dos cursinhos populares.

Palavras-chave: cursinho popular; psicanálise; formação docente; inclusão.

ABSTRACT

This paper is the outcome of a research-intervention that aimed to investigate what a teacher in a popular supplementary education course desire, given the precarious nature of teaching work, which could favor a possible subjective disimplication. Motivated by concerns and reflections arising from a previous intervention work, as well as the political and pedagogical significance of popular supplementary education courses, we sought, through offering a platform for expression, to enable teachers to freely discuss their experiences as educators in these courses. We structured our work in three stages: in the first stage, we conducted a literature review and data analysis, delving into the history, concepts, objectives, teacher training, experiences, and challenges of popular supplementary education courses. We also explored the contributions of psychoanalysis to the practice and training of teachers. In the second stage, we conducted clinical interviews with 22 teachers, representing our sample, to provide them with a space to freely discuss their experiences as educators in popular supplementary education courses. Finally, we developed clinical categories, derived from the interviews, to support the analysis of the interviews. Our literature review and theoretical foundation were based on two main theoretical and reflective axes. The first axis focused on exploring the field of popular supplementary education courses, investigating their history, challenges, and contradictions. In the second axis, we examined the contributions of psychoanalysis in teacher training, emphasizing its relevance in this context. We identified three fundamental gaps in this work: the possibility that popular supplementary education courses may inadvertently perpetuate the exclusion they aim to combat, student dropout as a symptomatic response to the imperative of inclusion, and the teacher's identification with both the student and the ideals of popular education. We observed how a teacher training program oriented toward psychoanalysis, in addition to discussions on the inherently exclusionary nature of any inclusion project, could contribute to strengthening the field of popular supplementary education courses.

Keywords: popular supplementary education courses; psychoanalysis; teacher training; inclusion.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CFE	Conselho Federal de Educação
COEP/UFMG	Conselho de Ética e Pesquisa da Universidade Federal de Minas Gerais
COVID-19	Coronavirus disease 2019 (Sars-CoV-2)
DCE	Diretório Central dos Estudantes
EAD	Educação a Distância
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FAE/UFMG	Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais
FUVEST	Fundação Universitária para o Vestibular
IES	Instituição de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
PROUNI	Programa Universidade para Todos
REUNI	Programa de Expansão e Reestruturação das Universidades Federais
SISU	Sistema de Seleção Unificada
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UNE	União Nacional dos Estudantes
UNESP	Universidade Estadual Paulista
USAID	United States Agency for International Development
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	11
1.1 Metodologia.....	16
1.1.1 Local e amostra da pesquisa	16
1.1.2 A pesquisa-intervenção de orientação clínica	22
1.1.3 A entrevista.....	24
2. CURSINHOS POPULARES: ORIGEM, DESAFIOS E FORMAÇÃO DOCENTE ..	27
2.1 Surgimento e consolidação do ensino superior no Brasil.....	27
2.2 O Processo de modernização do ensino superior após o golpe militar de 1964.....	30
2.3 A origem dos vestibulares no Brasil.....	37
2.4 O campo dos cursinhos populares	43
3. FORMAÇÃO DOCENTE E PSICANÁLISE.....	53
3.1 Reflexões sobre a prática docente no cursinho popular	53
3.2 Reflexões sobre psicanálise e formação de professores	54
3.3 Formação de professores: das práticas reflexivas ao sujeito da psicanálise.....	59
3.4 A pesquisa-intervenção e a clínica orientada ao sintoma	64
3.5 Análise da prática profissional de professores	69
4. CATEGORIAS CLÍNICAS, O DISCURSO DA INCLUSÃO E A INCLUSÃO COMO SINTOMA SOCIAL.....	74
4.1 Construção e análise das categorias clínicas	74
4.1.1 Ideal institucional: o aluno como “alguém sem alguma coisa”	75
4.1.2 A diferença é o que temos em comum	77
4.1.3 A evasão dos alunos: um lugar de potência.....	83
4.2 Ideal institucional: o professor “Salvador”.....	85
4.2.1 A escolha indireta e o professor proletário	86
4.2.2 O caminho docente e a (não) escolha pelo cursinho popular	91
4.2.3 A inclusão como sintoma social	100
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	105
REFERÊNCIAS	112

1. INTRODUÇÃO

Apresentamos os cursinhos populares, enfatizando seu protagonismo ao longo do desenvolvimento histórico, que se deu nas margens do ensino superior. Historicamente, os cursinhos populares surgem no contexto de uma universidade destinada às oligarquias, mas acompanharam as lutas pela escola pública e atravessaram o período de ditadura militar (1964-1985). Atualmente, em um contexto de ensino superior voltado ao mercado de trabalho, ao privilégio da escolha pela graduação, aos desafios para se manter no ensino superior e ao histórico de precarização das universidades públicas e privadas, esses combativos cursinhos continuam lutando pela democratização do acesso. Unidos por sua proposta de democratização do ensino superior para parcelas da população historicamente excluídas, os cursinhos populares contam com instituições religiosas, sindicatos, projetos de extensão universitária pública e privada, egressos do ensino superior e demais interessados na temática da educação popular. Seu objetivo vai além de fornecer acesso à educação, buscando também uma formação pedagógico-política dos professores¹ envolvidos.

A união das pautas políticas e pedagógicas é o principal desafio do campo dos cursinhos populares. Além disso, a tentativa de união dessas pautas surgiu em 1990, início paradoxal da consolidação do campo. Os cursinhos populares criticam a educação tradicional, conteudista e antipedagógica presente nos cursinhos tradicionais. No entanto, eles precisam se apoiar em algumas dessas práticas para garantir, minimamente, o acesso dos alunos ao ensino superior (Grosso; Oliveira; Oliveira, 2019).

Nosso encontro com esse campo ocorreu no final de 2018, em meio a um cenário desolador com a ascensão de um presidente de extrema-direita. Temíamos os impactos na educação, especialmente na educação popular. Apesar das incertezas, a equipe pedagógica do cursinho popular Democracia² enfrentou o desafio com ousadia. Com problemas e o novo contexto político, a esperança se abalou.

No contexto mencionado, recebemos um convite para integrar voluntariamente a equipe pedagógica do cursinho em questão. Naquele momento, os membros do espaço possuíam várias queixas e dificuldades difusas em relação ao projeto de extensão. Foi solicitado um espaço de

¹ Utilizamos a expressão "professores" para nos referirmos aos professores e às professoras da nossa amostra de pesquisa. Conscientes das discussões recentes sobre gênero e o uso de pronomes neutros, sobretudo no âmbito escolar, optamos pelo uso padrão da língua no masculino, em que a expressão "professores" nomeará ambos os sexos, assim como o gênero neutro. O mesmo vale para a expressão "alunos". Contudo, em nossas entrevistas clínicas, respeitamos o posicionamento de gênero de cada participante.

² Com a finalidade de garantir o anonimato das instituições participantes da pesquisa bem como dos pesquisados, adotamos nomes fictícios para nos referir aos cursinhos populares e aos sujeitos participantes.

diálogo com os professores em formação³, junto à oferta de formação pedagógica, que curiosamente parecia não contar com um professor responsável pelo projeto de extensão.

Durante nossa intervenção, começamos participando das reuniões administrativas que tratavam de diversos aspectos, desde a oferta de vagas aos alunos até a seleção de novos professores (seja professores em formação ou já concluintes do ensino superior) e a elaboração de cronogramas. Simultaneamente, participamos de formações pedagógicas para discutir a prática dos futuros professores em sala de aula. Após o início do período letivo e com a permissão deles, passamos a assistir algumas aulas com o intuito de compreender como funciona a educação popular aplicada a um cursinho popular.

Durante essas experiências, chamou nossa atenção a excessiva preocupação assistencialista com os alunos, sem, no entanto, os incluir nas discussões dos problemas enfrentados. A equipe buscava soluções, porém muitas vezes sem inserir os estudantes nesse processo. Esse cuidado demasiado com a condição especial dos alunos refletia no trabalho dos futuros professores em sala de aula, levantando questões como “devemos pegar mais pesado com eles com questões e simulados para o Enem?” ou “será que isso não irá frustrá-los?” e “e se eles desistirem?” (Espaço de fala com professores em formação do cursinho Democracia, 2019). Parecia haver uma superproteção sem os convocar a participar ativamente das discussões sobre seus próprios e possíveis impasses. Pontos importantes, como a evasão dos alunos e o comprometimento da equipe nas formações e reuniões, eram tratados de forma superficial.

O projeto de extensão, destinado à formação de futuros professores, parecia negligenciar sua própria formação, pois o professor universitário responsável pelo programa de extensão não fomentava conhecimentos formativos básicos como a matriz epistemológica de uma educação popular. Curiosamente, muitos professores em formação que já estavam no cursinho havia algum tempo desconheciam a existência deste ou dos professores universitários responsáveis pelo projeto e pela formação pedagógica. Já no contexto da sala de aula, alguns professores em formação denunciaram, de forma direta ou indireta, um paradoxal investimento como educadores. Em suas falas, deixavam transparecer que estavam ali para fazer um favor aos alunos. Alguns exemplos são: “nós tivemos um problema para organizar essa aula, daí isso aqui foi o que deu para fazer.”; “Eu vou passar esse assunto aqui, mas vocês não vão entender isso

³ Nomearemos como “professores em formação”, “docentes em formação”, “futuros professores” e “futuros docentes” os sujeitos da nossa amostra de pesquisa que ocupam os espaços dos cursinhos populares exercendo a função de professor. Porém, quando a nomeação “professor” for mencionada pelos autores referenciados, optamos por seguir a sua designação. Não discutiremos neste trabalho a pertinência da nomeação, quem autoriza e quem nomeia esses sujeitos como docentes, uma vez que a grande maioria são alunos dos cursos de licenciatura em formação.

agora. É só para vocês saberem que isso existe mesmo.”; “Hoje eu me atrasei muito, perdi o ônibus, fui parar no ponto final. Como esse lugar aqui é longe, né?”; “Nós também temos nossas obrigações fora daqui e já temos muita coisa para fazer, por isso, no que vocês puderem nos ajudar.” (Professores em formação do cursinho Democracia em sala de aula, 2019). Essas falas evidenciam como o discurso deles negligenciava a participação e o protagonismo dos alunos. Conforme apontado por Voltolini (2020, p. 98), no contexto escolar, “dar a palavra ao professor é ver como aparece o aluno em seu discurso, sem que nada da palavra desse aluno entre em jogo.” O aluno excluído do ensino superior figura mais uma vez como excluído, agora na fala desses futuros docentes que, discursivamente, ocupam os espaços dos cursinhos populares para salvarem os alunos de sua exclusão.

No contexto das formações pedagógicas, realizadas a cada quinze dias e com a participação escassa da equipe de professores em formação, assim como pela intrigante ausência do professor universitário responsável pela formação pedagógica, também tivemos a possibilidade de promover espaços de fala para que os docentes em formação pudessem se expressar para além de impasses subjetivos, buscando ou construindo uma saída emancipatória para as principais questões políticas enfrentadas pelo cursinho. Uma das professoras em formação desabafou antes do início de um desses encontros:

Antes, eu saía daqui animada, motivada, mas, hoje, olha isso, essas cadeiras vazias. De que adianta esse tanto de discurso bonito, mas daí o povo não vem, tem sempre alguém passando mal no sábado. Sinceramente, assim não dá. Há quanto tempo estamos tentando tocar essa formação, mas nunca conseguimos dar continuidade a ela? (Espaço de fala com professores em formação do cursinho Democracia, 2019).

Outro tema que ganhou destaque nos espaços de fala foi a evasão dos alunos. Esse assunto havia sido negligenciado até que o espaço de fala proporcionou lugar para sua discussão. Um participante enfatizou:

Bom, mas eu não vejo sentido de todo esse nosso trabalho, nesse esforço todo de construir uma rede temática, de discutir tudo isso, se eles estão indo embora, não só os alunos, mas os professores também. Começamos com sessenta e hoje não devemos ter mais de vinte alunos, e só temos dois meses de aula. Algo está acontecendo. (Espaço de fala com professores em formação do cursinho Democracia, 2019).

Durante um espaço de fala realizado com os alunos⁴ do cursinho Democracia, constatamos a repetição sintomática de práticas precárias na educação, atualizadas pelos

⁴ A pedagoga do cursinho nos demandou uma conversa com os alunos, pois, segundo a interpretação dela e de alguns professores em formação, os estudantes estavam muito ansiosos e querendo falar com alguém. Além disso,

professores em formação. Os alunos relataram que se sentiam ansiosos devido à falta de foco e mudanças repentinas nas aulas, o que gerava incertezas sobre o conteúdo:

Eles estão pegando leve com a gente, a gente chega aqui e a coisa não tem foco. Nós queremos passar no vestibular. Eu entendo que eles são voluntários, mas... aqui é longe, temos que gastar com o passe, o marmitex, daí quando chega aqui... [risos], o professor atrasa, isso quando não troca em cima da hora. Tem muita mudança em cima da hora. Isso é ruim, a gente não sabe bem qual será a aula daquele dia. (Espaço de fala com alunos do cursinho Democracia, 2019).

A evasão de alunos e docentes em formação se apresentou como um sintoma⁵ presente desde o início daquela instituição de ensino, mas que até então era silenciado. Ao promover espaços de fala, pudemos trazer à tona a questão da evasão e permitir que os participantes refletissem sobre seu papel e sua contribuição para esse cenário. Nessa discussão, cada sujeito se questionou sobre seu envolvimento no projeto e como suas ações influenciavam a permanência dos alunos e colegas: “Mas o que eu tenho a ver com a evasão? Como aquilo que eu faço aqui, a forma como estou investindo neste projeto, influencia na evasão dos alunos e de outros professores?” (Espaço de fala com professores em formação do cursinho Democracia, 2019).

Ao passar por um cursinho popular, percebemos que muitos futuros professores reproduzem em suas práticas pedagógicas o descaso pela educação que eles próprios vivenciaram em sua formação acadêmica e experiência escolar anterior. Esse padrão de descomprometimento parecia se estender desde a coordenação universitária do projeto de extensão até a atuação dos futuros professores em sala de aula. Estávamos diante de um projeto de extensão universitária excluído pela própria universidade. Um projeto que visa formar futuros professores, mas que pouco lhes oferece quanto a recursos financeiros, estrutura e formação pedagógica de matriz epistemológica de uma educação popular, nos possibilita pensar numa lacuna central para esta realidade. Esses futuros professores, que, em sua maioria, ocupam os espaços dos cursinhos populares, sujeitos oriundos das licenciaturas, muitas vezes não escolheram o caminho da docência, foram escolhidos a partir da sua pontuação no Enem. Experimentam uma nova exclusão ao se depararem com um projeto de extensão que é excluído e negligenciado pela própria universidade que o contempla. Um projeto de extensão excluído pela universidade, um conjunto de professores também excluídos em sua escolha, direcionados

solicitou que trabalhássemos com eles a frustração, pois queria garantias de que, após responder um simulado do Enem, esses alunos não ficariam desmotivados com o resultado que poderiam receber. Na contramão disso, propomos uma torção subjetiva do que foi demandado pela equipe pedagógica e ofertamos a palavra aos alunos.

⁵ Sobre sintoma, ver, por exemplo, Lacan ([1975]/2005, p. 66-77), que diz ser este o “mais real [...], cerrado em torno de um ponto preciso, que é o que chamo de sintoma, a saber, o que não funciona.” Voltaremos a isso.

a atender alunos de escola pública, sujeitos excluídos do acesso ao ensino superior. Essa é a cadeia de precarização montada para incluir o estudante de escola pública, que historicamente sempre esteve às margens da educação brasileira.

Diante dessa observação, surgiram questionamentos sobre como um projeto de extensão que tem a finalidade de ofertar um cursinho popular a estudantes de baixa renda poderia repetir em suas práticas docentes as mesmas precariedades que critica e denuncia em seu projeto político-pedagógico. Como poderiam os futuros professores, e mesmo o projeto de extensão universitária, agir de forma incoerente com suas próprias críticas?

Causada por essas inquietações e reflexões surgidas desse trabalho prévio de intervenção, a presente pesquisa-intervenção tem como objetivo geral investigar o que quer um professor de cursinho popular, mediante certa precariedade do trabalho docente. Este estudo visa compreender como essas condições podem influenciar a sua subjetividade e favorecer possíveis formas de desimplicação subjetiva. A pesquisa é baseada na linha de pesquisa Psicologia, Psicanálise e Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais.

Para isso, o trabalho foi estruturado em três capítulos que abordam, respectivamente: o entendimento sobre o campo dos cursinhos populares; a formação docente e psicanálise e a construção das categorias clínicas, a partir da análise das entrevistas clínicas. O capítulo um aprofunda-se no exame do surgimento e da consolidação dos cursinhos populares. O capítulo dois é dedicado à exposição das principais contribuições da psicanálise para a prática e para a formação dos futuros professores no contexto dos cursinhos. Finalmente, o capítulo três analisa e discute a construção e análise das categorias clínicas, o discurso da inclusão e a inclusão vista como sintoma social.

Definido o objetivo geral e a estrutura da nossa pesquisa, apresentamos três lacunas fundamentais para este trabalho. Os cursinhos populares prezam pela não curricularização das matérias, além de serem críticos ao que Guimarães (1984) denominou como a metodologia de adestramento e de ensino apostilado, práticas frequentes dos cursinhos pré-vestibulares tradicionais. Espera-se que os professores em formação, em conjunto com a equipe pedagógica e principalmente na relação com os alunos, sejam responsáveis por selecionar os temas pertinentes (geradores) a serem ensinados. A partir desse processo, eles deveriam então se preocupar em estabelecer a ligação entre os temas escolhidos e a demanda dos alunos em busca do ensino superior. Isso frequentemente gera desafios e divergências entre os futuros professores e coordenadores.

Em vista disso, formulamos a seguinte hipótese: os cursinhos que adotam tais práticas estariam, na realidade, correndo o risco de não atender adequadamente à demanda dos alunos em relação ao Enem, à sua busca por emancipação política e nem à formação político-pedagógica dos futuros professores. Nesse sentido, poderiam reproduzir a exclusão que desejam combater, do aluno atendido pelo cursinho popular e do professor em formação. Nessa mesma linha de raciocínio, apontamos para a possibilidade de exclusão vivenciada pelo próprio projeto de extensão universitária do cursinho popular pela universidade que o contempla. O projeto de extensão dos dois cursinhos populares pesquisados, com pequenas diferenças, vive às margens da universidade, com um inadequado apoio administrativo e pedagógico. Os futuros professores, que já ocupam o lugar de professores nas salas de aulas do cursinho popular, parecem sofrer de forma particular essa exclusão. Muitos deles, alunos de licenciaturas, não escolheram diretamente suas graduações, geralmente “foi o que deu pra fazer”. Eles, excluídos da escolha do curso de graduação, são excluídos mais uma vez, agora pelo projeto de extensão, que claramente parece ser excluído da universidade que o contempla.

Entendemos que o alto índice de evasão, amplamente reconhecido e tolerado nos cursinhos populares, poderia representar uma resposta sintomática ao imperativo de emancipação trabalhada nos cursinhos populares. Além dessa lacuna, da possível reprodução da exclusão incorrida pelos cursinhos populares e da evasão como uma resposta sintomática ao imperativo de inclusão, apontamos outra. O referencial teórico enfatiza uma forte identificação do professor com o aluno, ocasionada por uma trajetória educacional muito semelhante à deles. No encontro com o aluno, estão se deparando intimamente com parte de seu próprio trajeto educacional. E, na escolha pela docência, espera-se que essa opção esteja ligada à identificação com o aluno e à incumbência de combater as desigualdades de acesso ao ensino superior, além de promover a recuperação da autoestima dos estudantes. No entanto, o professor, descrito como esse tão identificado com o aluno e com a educação popular, em muitas ocasiões, demonstraria uma prática docente distinta do que é esperado dele.

1.1 Metodologia

1.1.1 Local e amostra da pesquisa

A abrangência do nosso problema de pesquisa exigiu uma amostra da complexa configuração dos cursinhos populares. Por isso, selecionamos dois cursinhos populares distintos entre si, mas de particular representatividade para o campo estudado, além de um

pequeno grupo de três ex-professores. O critério pela escolha da amostra foi influenciado pelo laço transferencial do pesquisador com as instituições, sua prévia inserção no campo estudado e o conhecimento adquirido pelo referencial estudado sobre o tema.

Além dessa amostra, buscamos a participação de outros cursinhos populares na pesquisa. Um cursinho, de muita representatividade para o campo da educação popular, recusou nossa solicitação, alegando que não se enquadrava no objeto de pesquisa apresentado. Após insistências, a responsável pela instituição decidiu não nos responder mais, e interpretamos esse silêncio como uma negativa definitiva. Outro cursinho interrompeu o diálogo por mensagens de texto, sem fornecer qualquer explicação para a desistência. Pereira (2016) faz um alerta importante sobre os cuidados a serem observados numa pesquisa-intervenção como a nossa. Segundo o autor, na clínica, é o sujeito que busca o analista para expressar seu desejo, enquanto na pesquisa, é o desejo do investigador que procura o sujeito que pode estar padecendo. Essa dinâmica requer prudência no manejo da relação entre pesquisador e pesquisado.

É fundamental descrever esses impasses com as instituições, pois além da relação transferencial entre pesquisador e pesquisado, em que a demanda pela pesquisa parte do pesquisador, esses desafios podem revelar indícios de discurso hegemônico, de uma identificação militante que leve a caminhos identitários, ou seja, ao fechamento sobre si mesmo, em detrimento de um caminho emancipatório. Paradoxalmente, são instituições democráticas que visam proporcionar acesso ao ensino superior a quem foi negado anteriormente e se deparam com dificuldades na participação de uma pesquisa que visa compreender e fortalecer sua missão de democratizar o ensino superior.

Ambos os cursinhos participantes da pesquisa são projetos de extensão de universidades públicas, uma federal e outra estadual, localizadas em uma cidade do interior de São Paulo, e possuem quinze anos de existência, correspondendo ao mesmo tempo de criação de seus respectivos *campi*. Entretanto, existem diferenças importantes entre eles, começando pelo processo seletivo. O Alcance, mantido pela Universidade Estadual de São Paulo (Unesp), possui um processo seletivo em três etapas: prova de conhecimentos gerais, avaliação socioeconômica e uma visita de aproximação social. Inicialmente, são selecionados 240 alunos, e posteriormente, apenas 140 são escolhidos, enquanto os cem restantes ficam em uma lista de espera. Esse método de seleção foi criticado por alguns integrantes do cursinho, pois reafirma a exclusão de alunos que não conseguem atingir uma nota suficiente para ingressar no programa, refletindo um dilema comum enfrentado pelos cursinhos populares (Mendes, 2011).

O cursinho Democracia teve o seu processo seletivo alterado em 2021. Anteriormente, consistia em um sorteio pelas redes sociais e uma avaliação socioeconômica. Esse método era

alvo de muitas discussões no cursinho, já que alguns integrantes consideravam que o sorteio poderia atrair alunos menos interessados no programa ou selecionar estudantes que não se encaixavam no perfil pretendido. Uma professora em formação demonstra sua insatisfação: “Sinceramente, eu não acho o sorteio justo. Eu estudei no Santo Agostinho com bolsa integral e ainda assim, eu me enquadrei nos pré-requisitos e fui sorteada. Para mim, as aulas eram uma revisão, enquanto para a maioria aquele conteúdo ali era novidade. Eu passei no vestibular, mas sinceramente não foi pelo cursinho, mas sim pelo meu ensino médio.” (Fala da professora em formação de Química do cursinho Democracia, 2022). Atualmente, o processo seletivo do cursinho Democracia consiste em duas etapas: o preenchimento de um formulário com questões pessoais e uma entrevista em grupo. Essa mudança foi apoiada pelos sujeitos que participaram da seleção, pois tornou o processo mais equitativo e atraiu alunos realmente interessados, contribuindo para reduzir a evasão dos alunos. Esse movimento do cursinho Democracia demonstra a capacidade de reinvenção e autogestão, característica marcante dos cursinhos populares (Castro, 2019; Mendes, 2011).

Outra diferença importante entre os cursinhos participantes da pesquisa também se estende aos seus respectivos *campi* universitários. O Democracia, vinculado a uma universidade federal, abrange doze cursos de graduação, entre bacharelado e licenciatura: administração, ciências biológicas, ciência da computação, ciências econômicas, engenharia de produção, engenharia florestal, física, geografia, matemática, pedagogia, química e turismo. Já o *campus* da universidade estadual, responsável pelo Alcance, possui apenas dois cursos de graduação: engenharia ambiental e engenharia de controle e automação. Além disso, cerca de 70% dos sujeitos que ocupam a função de professores no Alcance são alunos da própria universidade, e quase a sua totalidade não pretende seguir a carreira docente. Por sua vez, o Democracia possuiu em seu corpo docente professores em formação, em grande parte oriundos da própria universidade que contempla o projeto de extensão, sendo que a grande maioria declara ter desejo em seguir a carreira docente.

Uma característica importante do cursinho Democracia é seu projeto político-pedagógico, que adota a perspectiva da educação popular freiriana. Nessa abordagem, busca-se uma educação libertadora, que leve os seus alunos a uma reflexão contínua sobre suas condições socioeconômicas, políticas e pessoais. O Democracia adota uma administração horizontalizada e não possui ementas para as disciplinas, o que significa que cada professor em formação tem autonomia para escolher os assuntos a serem trabalhados em sala de aula. Contudo, a falta de uma ementa e de uma orientação pedagógica que se presentifique na figura de um professor responsável pelo projeto de extensão universitária pode gerar desafios e

debates entre os participantes do cursinho, como revela o depoimento de uma das docentes em formação do Democracia:

A minha primeira dificuldade de todas foi: o que eu vou ensinar? Porque a gente não tem um currículo. Eu até levantei essa história com eles... Então, nossa, isso foi muito complicado. Aí o que eu fiz foi falar com a Vivian e daí ela me passou, mais ou menos, as temáticas que ela trabalhava no ano anterior com o semanal, e daí eu fui tentando adaptar pro sábado, que é um horário muito menor, uma carga horária muito menor. E daí chegaram outros professores, a gente foi conversando e tentando se acertar, mas eu realmente não sabia por onde começar. Isso me assustou bastante. (Fala da professora de Biologia em formação do cursinho Democracia, 2022).

Para os integrantes do Democracia, e para a maioria deles, um cursinho popular deveria proporcionar aos alunos mais do que possibilidades de acesso ao ensino superior. Para eles, o aspecto mais importante e almejado seria promover uma reflexão crítica sobre as classes sociais, uma educação capaz de libertar os seus alunos de sua condição de exclusão e opressão. Entretanto, percebemos como o conhecimento de grande parte dos professores em formação envolvidos e dedicados à causa do cursinho popular revela-se bastante limitado em relação aos conceitos pertinentes ao campo. Essa limitação de conhecimento e de prática, natural para um projeto de extensão que visa, sobretudo, à formação de professores, deveria encontrar amparo e respaldo formativo no projeto de extensão que os contempla. Porém, como esse respaldo quase não ocorre, ou simplesmente não funciona de forma efetiva, resta para muitos desses docentes em formação a vontade de ajudar. A vontade de ajudar parece ser uma característica comum nos cursinhos pesquisados, muito mais do que uma verdadeira implementação de uma educação popular e seus impactos. Sobre essa vontade de ajudar, Voltolini (2018, p. 35) faz o seguinte alerta:

Evidentemente, e isso sempre se soube, não basta escalar boas intenções para que um bom ato ocorra. O determinismo de um ato é um processo complexo que vai muito além do que declaram as intenções, e é preciso atentar justamente para essa complexidade, evitando a ingenuidade que marca o angelismo, característica frequente do meio pedagógico.

Diferentemente do Democracia, o Alcance adota uma administração verticalizada, com cargos e funções bem-definidos pelos próprios participantes. Seu objetivo é proporcionar condições reais para que estudantes de escolas públicas consigam ingressar no ensino superior, sem desconsiderar as pautas políticas (ainda que não apresentem nada muito específico). Além disso, o Alcance mantém ementas que são revisadas e atualizadas a cada dois anos. Ambos os cursinhos possuem uma coordenação universitária composta por professores universitários que

são responsáveis oficialmente pelo programa de extensão. Mendes (2011) observa que cursinhos como o Alcance desempenham um papel crucial na inclusão dos alunos, mas podem negligenciar a emancipação. Essa abordagem poderia fortalecer uma lógica excludente no acesso ao ensino superior, ao transferir para o aluno a responsabilidade exclusiva por seu sucesso na entrada à universidade. Isso poderia reforçar uma perspectiva meritocrática que oculta a verdadeira condição de exclusão do ensino superior. O aluno passa a incorporar a figura do excluído, deslocada do seu processo de exclusão.

Outro ponto a destacar é a diferença na administração universitária dos dois cursinhos. No caso do Alcance, de acordo com seus integrantes, há professor universitário responsável pelo programa de extensão que se envolve ativamente no dia a dia do cursinho, participando de reuniões e atividades que envolvam o cursinho. A exceção parece ser a formação pedagógica. Apesar de possuir uma ementa, cada integrante é responsável por montar a sua aula e descobrir qual a melhor forma de transmitir o seu conteúdo. Diferentemente dos professores em formação do Democracia, no Alcance, quase a totalidade dos professores que estão ocupando essa função tem clareza de que ela é provisória.

Já no caso do Democracia, embora também haja um professor responsável pelo programa de extensão, esse envolvimento é percebido como limitado pelos sujeitos entrevistados. Na visão dos participantes, esse é um dos principais motivos pelos quais o cursinho Democracia parece estar mais distante da universidade. A fala de um professor em formação resume bem a percepção de como o cursinho popular Democracia é excluído pela universidade: “Então é isso, enquanto estamos aqui fazendo de tudo para isso aqui não acabar, inclusive pagando do nosso próprio bolso as folhas para imprimir esses simulados, tem professor aí que se diz o ‘bambambã’ da educação popular, mas que usa isso aqui apenas para ter o projeto no seu Lattes. Não sei se quero isso para mim, sinceramente. Estou cansado disso.” (Fala do professor de Biologia em formação do cursinho Democracia, Espaço de fala, 2018). Essa situação levanta a seguinte reflexão: a universidade, por meio da prática da extensão, ao tentar promover inclusão social, acaba excluindo aqueles que ela deseja incluir, duplamente, professores em formação e alunos do ensino médio desejos pelo ensino superior, evidenciando uma aparente contradição nas ações institucionais.

Muitos dos sujeitos entrevistados compartilham da percepção de que, sob o discurso da autogestão, o Democracia parece estar à deriva e à margem da universidade. Um coordenador do Democracia relata sua experiência em uma reunião na universidade: “Falo isso porque eu estava em uma reunião que tem na universidade e eu bati o pé e falei: ‘Não, o Democracia tem que ter um espaço para os novos alunos (bichos) e calouros conhecerem. A gente tem que ir

falar, sim, na sala da calourada, de manhã e de noite’. A reitora do *campus* nem lembrava que existia o cursinho, ela falou: ‘Nossa, é verdade, existe o Democracia’. Ela fez uma cara assim, e pensei: ‘Meu Deus, como assim?’” (Fala da coordenadora pedagógica do cursinho Democracia, 2022). Devido ao recorte da nossa amostra de pesquisa e à restrição de tempo, não tivemos oportunidades de entrevistar os gestores universitários responsáveis pelos programas de extensão.

Em relação à amostra dos três ex-professores, a inclusão de seus relatos foi de extrema importância. Esses ex-professores trouxeram perspectivas valiosas, tendo passado por mais de um cursinho popular, incluindo aqueles mencionados em nossa amostra principal, além de um dos cursinhos que recusou participar da pesquisa. O entendimento deles, hoje, sobre a dinâmica do cursinho, permitiu-nos explorar vários aspectos em nosso campo de pesquisa. Seus relatos destacaram o caráter profissionalizante possibilitado pela experiência como professor em formação, bem como a aprendizagem de práticas alternativas, como a educação popular. Eles mencionaram lidar com turmas heterogêneas, colaborar em atividades em grupo, construir aulas em conjunto e discutir temas de relevância social. Um dos ex-professores enfatiza:

Eu achava que não tinha segurança para isso. Eu só fui ganhando segurança mesmo de fato para ir pra educação básica depois do Democracia, porque lá no cursinho tem uma questão: o cursinho é uma formação permanente para o professor. Essa coisa que tem lá de estudar, de preparar aula em conjunto com outros professores, com outras áreas, aquilo agregou bastante para mim. No final daquele ano, eu entrei no estado para dar aula. Aí sim, já com mais segurança, sabendo o que ia fazer dentro da sala de aula. Eu peguei ensino médio naquele ano, eu estava no Democracia ainda. Eu peguei o ensino médio e levei ele muito tranquilo. A gente fazia o que eu aprendia lá com o pessoal para as minhas aulas no ensino médio. (Fala do ex-professor de História do cursinho Democracia, 2022).

O grupo de ex-professores identificou vários impasses em suas práticas no cursinho Democracia. Entre esses impasses, foram apontadas dificuldades em discutir certas pautas, resistência em receber críticas e a formação de grupos ideológicos fechados. Além disso, também destacaram a posição institucional de alguns cursinhos, que, em alguns casos, parecia abandonar os princípios da educação popular. Uma das ex-professoras entrevistadas compartilhou uma experiência que também foi trabalhada por Mendes (2011). Essa experiência diz respeito à dificuldade que alguns cursinhos e professores em formação enfrentam ao tentar separar as questões político-partidárias das pedagógicas. Ela descreveu a seguinte situação:

Teve uma certa altura do ano que vieram me chamar. Eu participei desde as primeiras reuniões para implantar o cursinho e tals, mas os nossos coordenadores eram designados pelo movimento. Então, já tinha uma liderança que estava ali com a gente, mas ela era designada pelo movimento ali do partido. Chamaram a mim e alguns

alunos. Disseram que eu me destaquei junto com esses alunos ao longo do ano. Iria ter uma formação em Campinas para nós no final de semana, e eu fui, eu e alguns alunos. Essa formação estava acontecendo numa casa alugada pelo partido, para fazer atividades deles. Só que, apesar de terem falado para a gente que era uma formação apenas referente ao nosso trabalho, na verdade, era um evento do partido. A gente já era recebido como novos membros, sem ninguém ter perguntado nada para gente e inserindo a gente em várias atividades do partido, da militância partidária. Daí eu fiquei meio assim. Conversei com a coordenadora e expus para ela. Por exemplo, eu não quis naquele momento, mas os alunos que foram, todo mundo já ficou, se engajou. Não que necessariamente porque foram obrigados, é disso que eu falo. De repente, eles confundem um pouco a função do cursinho com os objetivos partidários. Se ficar claro, é uma escolha, mas não ficava tão claro assim. No final do encontro, já estavam pegando nome, RG, dizendo onde íamos levar o panfleto. Colocando a gente em situações que ninguém esperava, né? (Fala da ex-professora de Redação do cursinho Democracia, 2022).

Parece-nos que em algumas experiências de cursinhos ditos freirianos, como este, a doutrinação freiriana se sobrepõe ao ato freiriano. A doutrinação tende a viver do exemplo e não o exemplo em si.

Outro ponto levantado por esse grupo de ex-professores foi a dificuldade encontrada em relação ao apoio e à organização interna do projeto pela universidade no cursinho Democracia. Esse ponto de embaraço também foi mencionado por alguns sujeitos entrevistados, embora com certa surpresa e menos crítica. Para essa ex-professora do Democracia, havia um elemento muito incômodo e difícil de justificar na dinâmica administrativa do projeto, particularmente em relação aos professores universitários responsáveis pelo projeto de extensão do cursinho popular. Ela comentou a respeito, referindo-se à ausência desses professores na orientação e suporte das atividades dos professores em formação do cursinho:

Eles deveriam nortear o nosso trabalho, orientar a gente, e eles foram muito ausentes durante todo o período que eu estive lá, sabe? Eles mostravam isso como uma coisa positiva, né? Que “Ah, vocês têm liberdade total, total autonomia para fazer o que vocês quiserem”, mas não estava dando certo. Não sei se está hoje, né? (Fala da ex-professora de Português do cursinho Democracia, 2022).

1.1.2 A pesquisa-intervenção de orientação clínica

Esta pesquisa acadêmica que apresentamos se insere no esforço político e clínico de Freud ([1919]/2017b) em expandir a psicanálise para alcançar a cidade, as instituições e as escolas, onde os laços sociais podem estar ameaçados de se desfazer. Compartilhamos sua inquietação, buscando manter o rigor teórico e clínico da psicanálise, mas adaptando-a ao nosso tempo e suas emergências. Ao convocar a psicanálise como teoria e método de intervenção no campo da educação, destacamos a importância de considerar sempre a perspectiva do caso

único, evitando padronizações (Freud, [1913]/1996h). A pesquisa-intervenção nos permitirá, por meio do instrumento metodológico das entrevistas clínicas, questionar o futuro professor sobre o seu desejo em relação à sua prática no cursinho popular. E ainda, mantendo-nos otimistas, possibilitar reflexões e microssoluções políticas sobre o caráter de exclusão do cursinho popular sustentado na própria universidade que o contempla.

Optamos pela pesquisa-intervenção com orientação clínica como método de investigação desta pesquisa, motivado pelo nosso desejo de compreender e intervir na realidade que delimitamos para este trabalho. Realizamos uma pesquisa-intervenção por meio de um levantamento bibliográfico e análise dos dados para compreender a história, conceitos, objetivos, formação docente, experiências e desafios enfrentados pelos cursinhos populares. Também investigamos as contribuições da psicanálise em relação à prática e à formação de futuros professores. Após concluir o levantamento bibliográfico e obter a aprovação de nossa pesquisa pelo Colegiado de Pós-Graduação em Educação e pelo Comitê de Ética na Pesquisa da UFMG, formalizamos nosso contato com a coordenação dos dois cursinhos populares. Durante esse contato, seguindo rigorosas diretrizes éticas e considerando as restrições impostas pela pandemia de Covid-19, apresentamos uma cópia do resumo do projeto de pesquisa, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), o Termo de Autorização de uso de Imagem, Voz e Som para os sujeitos participantes da pesquisa e uma carta de apresentação.

A clínica orientada ao sintoma, aplicada neste estudo, carrega consigo detalhes importantes para o desenvolvimento da pesquisa. Diferentemente de uma clínica psicanalítica *stricto sensu*, em que o analista no consultório pode gradualmente estabelecer uma transferência mais complexa ao longo de um período prolongado, a abordagem clínica que propomos não recorre a interpretações, mas sim intervenções específicas. As intervenções são colocadas no nível da citação, e não do enigma (Lacan, [1969-1970]/1992a). “Assim, tem-se a chance de, através do enunciado do falante, introduzi-lo ao nível do enigma, isto é, de introduzi-lo ao nível dos furos do discurso, dos lapsos e do equívoco que o próprio sintoma tende a recobrir.” (Pereira, 2020, p. 55).

Isso é o que denominamos de um direcionamento clínico-reflexivo em seu sentido social da psicanálise, e não terapêutico. O termo “clínico” não se resume às práticas estritas de consultórios; ele abarca também uma “conduta clínica” que possibilita colocar o sujeito da intervenção em um contínuo processo de reflexão e engajamento em sua atuação. Cifali (2001, p. 104) destaca que “[...] o procedimento clínico não pertence a uma única disciplina, nem é um terreno específico; é uma abordagem que visa a uma mudança, atém-se à singularidade, não tem medo do risco e da complexidade e coproduz um sentido do que se passa.”

A pesquisa-intervenção atende a uma série de demandas atuais sobre o mal-estar educacional, como o fracasso escolar, a evasão, o sofrimento psíquico de professores, a inclusão de sujeitos com deficiência, a drogadição, condutas antissociais, violência e resistência ao aprendizado, entre outros. Essa abordagem propõe uma escuta-intervenção junto aos diversos atores envolvidos na complexa dinâmica do processo educacional, incluindo professores, alunos e outros participantes, permitindo que reflitam sobre suas práticas, compreendam fenômenos, questionem identificações, planejem ações e desenvolvam-se subjetivamente (Pereira, 2019). Isso possibilita aos envolvidos enfrentar desafios pedagógicos, encontrar maneiras criativas de lidar com o que Freud ([1937]/2017a) chamou de “impossível de educar”.

A pesquisa-intervenção de orientação clínica representa uma extensão do método clínico no contexto educacional, ancorada no princípio técnico da psicanálise denominado por Freud ([1914]/2017c) como “Lembrar, repetir e perlaborar”. Esse método busca levar os professores a elaborar suas repetições e a se destravar de identificações cristalizadas. No entanto, esse direcionamento clínico não é terapêutico, mas sim voltado para uma análise social, reflexiva e elaborativa da realidade (Pereira, 2019). Além disso, a pesquisa-intervenção de orientação clínica vai além das abordagens de pesquisa-ação e da pesquisa-participante, pois seu foco são as singularidades discursivas. Dentro do nosso campo de pesquisa, essa abordagem sustenta “uma proposta de possível atuação transformadora da realidade subjetiva, para além de apenas compreendê-la, já que põem em cena uma intervenção de ordem singular e micropolítica na experiência social.” (Pereira, 2016, p. 73). Em nossa pesquisa, propomos ir além da mera compreensão do campo dos cursinhos populares e da importância de uma formação de futuros professores orientada pela psicanálise. Buscamos também uma análise reflexiva e transformadora das experiências e práticas educacionais e políticas.

1.1.3 A entrevista

As entrevistas clínicas e nossos primeiros contatos com a coordenação dos cursinhos foram conduzidos de forma remota. Após o contato inicial com as coordenações dos cursinhos, recebemos uma lista com alguns nomes de sujeitos dispostos a participar da pesquisa. A partir disso, o nosso contato passou a ser diretamente com os professores em formação. Além dessa lista concedida pelas coordenações dos dois cursinhos, os próprios sujeitos entrevistados indicaram outros possíveis participantes, o que se mostrou extremamente produtivo para o trabalho, inclusive na composição da amostra de ex-professores, os quais haviam lecionado por, no mínimo, um ano em pelo menos um dos cursinhos de nossa amostra. Para reforçar a análise

dos resultados das entrevistas, utilizamos diários clínicos ao longo de todo o processo de aplicação das entrevistas (Ferenczi, 2008). Essa ferramenta, juntamente com a análise clínica do discurso (Pereira, 2016), foi fundamental para avaliação das entrevistas clínicas feitas.

Ao todo, foram realizadas 21 entrevistas clínicas de orientação psicanalítica, envolvendo professores e coordenadores dessas instituições. No cursinho Democracia, foram realizadas quinze entrevistas, sendo que quatro delas demandaram mais de um encontro, e as restantes em um único momento. No cursinho Alcance, foram realizadas três entrevistas, além de mais três entrevistas com ex-professores. Cada entrevista clínica teve uma duração média de cinquenta minutos e foi realizada remotamente.

Do total de dezessete sujeitos da nossa amostra, todos se encontram no intervalo de idade entre 18 e 25 anos. Doze concluíram o ensino médio em escola pública, quatro cursaram o ensino médio com bolsa e apenas um cursou o ensino médio na rede particular sem bolsa. Nove frequentaram cursinhos populares, três frequentaram cursinhos pré-vestibulares tradicionais e cinco acessaram o ensino superior sem cursinho. Quanto à escolha pelo curso de graduação, dez declaram não terem escolhido o curso atual, enquanto outros sete escolheram. Quinze sujeitos cursavam universidades públicas e dois cursavam faculdades particulares. Apenas cinco sujeitos da nossa amostra total já completaram a graduação. Do grupo dos três ex-professores, apenas um deles não trabalha com a educação atualmente. Ainda do total da nossa amostra, apenas dois participantes demonstraram algum tipo de experiência em movimentos sociais antes de ingressarem no ensino superior.

As entrevistas clínicas são espaços individuais de expressão nos quais é possível “[...] melhor recortar a localização subjetiva e o sintoma psíquico derivado de tal localização no contexto em que se encerra.” (Pereira, 2020, p. 53). As entrevistas clínicas seguiram a regra fundamental da psicanálise, a associação livre. As intervenções seguem o princípio da técnica freudiana de recordar, repetir e elaborar. O método das entrevistas clínicas visa “oferecer a palavra para que o sujeito possa trazer (ou não) algum questionamento sobre seu lugar frente ao que diz [...]” (Pereira, 2016, p. 140). Em outras palavras, ao discorrerem sobre suas aspirações como futuros educadores em cursinhos populares, nossa intenção era alcançar uma parte da verdade de cada professor em formação, tendo o potencial de obter efeitos significativos em sua prática cotidiana como educador.

Nossas entrevistas clínicas não seguiram um roteiro rígido ou uma questão de pesquisa diretamente explícita. Com abordagem não direcionada e sempre respeitando o direcionamento e a construção do sujeito, iniciávamos as entrevistas destacando seu direito à palavra. Nossas perguntas variavam de questionamentos mais objetivos, como sua trajetória educacional e

profissional, a questões mais amplas e abertas, como os desafios enfrentados em sua função como docente e suas aspirações no contexto do cursinho popular. Consideramos esse estágio das entrevistas como o mais enriquecedor e gratificante de nosso trabalho. Fomos privilegiados ao permitir que um grupo de futuros professores expressasse suas angústias, aspirações e repetições. Ao tomar a palavra e se expressar em primeira pessoa, os combativos professores em formação de nossa amostra de pesquisa foram capazes de moldar os principais achados desta pesquisa. Dado nosso desenho metodológico, seguimos para o desenvolvimento de nossa discussão conceitual e reflexiva.

2. CURSINHOS POPULARES: ORIGEM, DESAFIOS E FORMAÇÃO DOCENTE

2.1 Surgimento e consolidação do ensino superior no Brasil

Antes de discorrermos sobre a origem e a consolidação dos cursinhos populares, apresentamos um breve recorte histórico para situarmos a origem da universidade e dos exames vestibulares no Brasil. Por meio dessa digressão histórica, objetivamos compreender os motivos que influenciaram o surgimento e o desenvolvimento do campo dos cursinhos populares na realidade educacional brasileira.

A experiência do ensino superior no Brasil, próximo ao que conhecemos atualmente nas universidades, só começou a surgir após a transferência do reino de Portugal para o Brasil colônia, em 1808. Antes da vinda da corte ao Brasil, as experiências do ensino superior na colônia brasileira apresentavam objetivos claros, como a formação de agentes administrativos da Colônia, além da formação de padres pelas missões jesuíticas (Castro, 2019). As intenções de Portugal em implantar o sistema educacional burguês-português no Brasil colônia ancoravam-se na tentativa de reproduzir, da melhor maneira possível, a educação desfrutada pela corte até a invasão de Napoleão Bonaparte.

Apesar de reproduzir uma série de instituições metropolitanas, o príncipe D. João não instituiu universidades em solo brasileiro, mas apenas alguns cursos superiores isolados. Influenciado pelos ideais da Revolução Francesa, sobretudo pelas reformas educacionais napoleônicas, D. João criou instituições de ensino superior isoladas com o objetivo principal de formar profissionais, como os cursos de Medicina na Bahia e no Rio de Janeiro, em 1808, além dos cursos de:

Engenharias, embutidos na Academia militar, no Rio de Janeiro, dois anos depois. Em 1827, dom Pedro I acrescentou os cursos jurídicos de Olinda e de São Paulo, com o que se completava a tríade dos cursos profissionais superiores que por tanto tempo dominaram o panorama do nosso ensino superior (Cunha, 2007, p. 19).

No entanto, isso não significa que antes desse período não houvesse cursos superiores em algumas cidades do Brasil Colônia. Filosofia, Teologia e Artes foram os primeiros cursos superiores no Brasil a surgirem no século XVI. No entanto, esses cursos constituíam um sistema educacional que servia à exploração da colônia pela metrópole, sendo conduzidos pelos padres da Companhia de Jesus (Castro, 2019). Esse conglomerado de faculdades isoladas só seria superado em 1930, com a criação das primeiras universidades brasileiras. Anteriormente, a

“ideologia do bacharelismo” era o status conferido aos filhos da recente elite brasileira que traziam o título de doutor da Faculdade de Coimbra (Cunha, 2007).

O debate sobre a criação de universidades no Brasil surgiu na mesma época da promulgação da nossa primeira Constituição, em 1824. No entanto, tal debate nunca adquiriu a merecida importância que o tema demandava, pois “as implicações políticas de um centro de livre criação de conhecimentos, em uma sociedade escravista, certamente eram um problema a ser evitado.” (Leher, 2001, p. 168). Assim como a formação do Estado brasileiro, as universidades brasileiras surgiram e se desenvolveram em uma estrutura social que evidencia os privilégios concedidos às classes dominantes, os quais deixaram marcas na educação superior.

Se a expansão e consolidação da educação no Brasil colônia representaram, acima de tudo, os interesses da corte portuguesa que chegava à sua colônia na América em 1808, a continuidade da introdução de novos cursos superiores e universidades no Brasil após a proclamação da República também teve seus interesses aliados a uma pequena parcela da população. Para atender aos interesses de uma oligarquia em ascensão política e econômica, surgiram novos cursos superiores e universidades. Assim, não seria mais necessário enviar os filhos dessa oligarquia brasileira para as universidades europeias (Castro, 2019).

Desde os seus primórdios, as universidades nacionais foram instrumentalizadas pela crescente burguesia brasileira e direcionaram seu foco para além das fronteiras do território nacional. Isso implicou em desconsiderar pautas que incluíssem a maioria dos brasileiros ou mesmo um projeto de nação de desenvolvimento sociocultural e econômico, como ocorreu na Europa e nos Estados Unidos. Assim como o Estado brasileiro, as universidades nacionais nunca estiveram alinhadas a projetos de desenvolvimento que considerassem a multiplicidade do território brasileiro. Ademais, não foram capazes de liderar pautas que pudessem representar uma unidade do seu povo. Castro (2019, p. 138) complementa:

Isso porque os interesses da burguesia brasileira têm sido os mesmos dos do capital internacional e a universidade, no geral, instrumentalizada pelas burguesias que lhes deram origem; ou seja, à burguesia brasileira cabe o adjetivo “*national*” por operar os interesses estranhos aos da nação.

O processo de implementação e desenvolvimento das universidades brasileiras, lideradas pela recém-formada elite oligárquica, jamais considerou a possibilidade de inclusão das camadas mais pobres nesse processo. Isso “[...] resultou em um sistema universitário fechado em si mesmo, e, por isso, excludente e alheio aos interesses e às necessidades das

camadas mais pobres da população.” (Castro, 2019, p. 153). É uma concepção de forte apelo liberal, sendo uma instituição voltada para reproduzir a ideologia da classe dominante e para a formação gerencial de uma elite para ocupar os quadros administrativos e políticos de maior destaque (Mendes, 2011).

Tendo em vista ainda que uma maioria significativa da população brasileira era constituída de analfabetos e trabalhadores braçais, começa a ficar evidente como o ensino superior era restrito a uma pequena parcela da população. “Foi com Getúlio Vargas, em 1931, que se formou o primeiro Ministério da Educação e Saúde e aprovada a lei que exigia, como escolaridade obrigatória mínima, o primário.” (Mendes, 2011, p. 24). Antes disso, apenas os filhos da elite, em sua grande maioria, tinham condições de acessar o ginásio e o colegial, os mesmos que agora terão acesso às recém-criadas universidades em solo brasileiro.

No entanto, a demanda pelo acesso à educação já se fazia presente. Essa demanda foi oriunda das classes trabalhadoras, que começavam a se organizar para além dos discursos políticos, e foi impulsionada pelo crescimento desordenado das cidades. Segundo Castro (2019, p. 168),

É nesse contexto que surgiu, por exemplo, o movimento pela escola pública, na década de 1950, que a priori, lutava para a construção de prédios escolares para cumprir a imensa demanda que se estabelecia com o crescimento das cidades e a necessária instrução para o trabalho na sociedade urbano-industrial.

A luta pela universalização do ensino no Brasil foi fruto de muitas contradições e embates liderados pelo movimento da escola pública em 1950. Os líderes foram ilustres pensadores e educadores, como Florestan Fernandes, Paulo Freire e demais militantes da educação. Em vista disso, em 1961, foi aprovada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) (Cunha, 2007). Posteriormente, esse movimento impulsionou uma massa de alunos, antes excluídos do ensino formal, a pleitear vaga no ensino superior.

Quanto mais adentramos na história da educação no Brasil, mais percebemos que as conquistas alcançadas por essa parcela excluída da sociedade são fruto de muita luta política. Talvez, em raríssimas ocasiões, sejam resultados de políticas direcionadas e pensadas para uma parcela da população que, desde o Brasil colônia, encontra-se às margens do Estado. Por isso, quando nos deparamos com os problemas de acesso ao ensino superior, estamos nos deparando com um histórico de lutas pela educação em nosso país.

Durante a terceira década do século XX, nosso ensino superior se desenvolveu por meio dessa multiplicação de faculdades isoladas até a consolidação das primeiras universidades

brasileiras. Desde os tempos do Império, as instituições de ensino superior brasileiras vinham recebendo críticas em relação ao seu caráter fortemente fragmentário, especializado e direcionado apenas à formação profissional. Essas críticas se estenderam às então recém-criadas universidades, pois, como vimos acima, em seu início as universidades brasileiras representavam a mera reunião formal dessas faculdades isoladas e ainda estavam muito distantes de superar as limitações culturais proporcionadas pela ênfase na formação profissional (Cunha, 2007).

Uma resposta contundente a esse modelo napoleônico de ensino superior viria apenas na década de 1960, embora estivesse sendo gestado desde os anos de 1940, com uma discussão sistemática sobre uma reforma do ensino superior brasileiro. Essa doutrina contou com o suporte institucional no Conselho Federal de Educação (CFE) e respaldo político no regime autoritário decorrente do golpe de Estado em 1964. Essa proposta de reforma passou a representar um modelo de modernização do ensino superior vigente. Tal modernização segue um modelo organizacional norte-americano inspirado nas referências da organização racional do trabalho e das linhas de comando, conceitos oriundos das doutrinas de racionalização do trabalho de autores como Frederick Taylor e Henry Fayol, mas também com bases e influências do idealismo alemão (Cunha, 2007).

2.2 O Processo de modernização do ensino superior após o golpe militar de 1964

O período de 1964 a 1968 é crucial para compreender o processo de modernização e reforma do ensino superior brasileiro, bem como a insurgência de resistências e concepções contraditórias a um novo papel da universidade brasileira. A reforma foi se estendendo sob a proteção do Ato Institucional número cinco, além das influências de bastidores de dois importantes e controversos relatórios: o Relatório Atcon, de 1966, e o Relatório Meira Mattos, de 1968. Ambos os documentos foram amplamente apoiados pelo governo ditatorial. Entretanto, também enfrentaram uma forte oposição dos movimentos de resistência, especialmente o movimento estudantil (Cunha, 2007).

A modernização do ensino superior no Brasil, amparada pela Lei de Reforma Universitária, tem sido atrelada ao golpe militar de 1964, devido à ausência de um projeto consistente para o ensino superior vigente. Essa modernização teria ocorrido por intermédio de consultores estrangeiros. Mas por que, então, essa reforma começa a tomar corpo apenas cinco anos após o golpe militar? Cunha (2007) afirma que os militares já possuíam um projeto de

educação superior, mas sua implementação não foi imediata, uma vez que já havia uma implementação parcial prévia. O autor adverte sobre as raízes desse processo de modernização:

Conforme exposto em *A universidade crítica*, as raízes do processo de modernização do ensino superior encontram-se na década de 1940, quando os serviços de um consultor norte-americano foram solicitados pelo Ministério da Aeronáutica (do Brasil) para ajudar a traçar os planos de criação de um instituto tecnológico (Cunha, 2007, p. 23).

Cunha (2007) propõe uma reflexão importante sobre o papel do governo militar para a modernização da universidade brasileira. Segundo o autor, o modelo norte-americano não foi imposto pelo conhecido acordo MEC-Usaid⁶ realizado pelo governo militar. O modelo foi, antes de tudo, buscado e pesquisado desde o final da década de 1940, “por administradores educacionais, professores e estudantes, principalmente aqueles, como um imperativo da modernização e, até mesmo, da democratização do ensino superior em nosso país.” (Cunha, 2007, p. 24). Portanto, não seria correto afirmar que o modelo de universidade pautado no modelo norte-americano tenha sido imposto pela ditadura militar no Brasil (1964-1985). Em vez disso, esse modelo foi buscado por muitos profissionais de educação, estudantes e professores ávidos por uma modernização da universidade brasileira.

Dessa forma, o governo proveniente do golpe de 1964 encontrou condições oportunas para a concretização de uma modernização do ensino superior que já havia iniciado há pelo menos vinte anos. No entanto, essa modernização não ocorreria sem promover determinadas mudanças, como a eliminação de supostos esquerdistas que pudessem estar infiltrados nas universidades. Além disso, foi promovida uma série de medidas autoritárias e de cerceamento da democracia. O movimento estudantil foi um dos primeiros a sentir os efeitos do golpe militar. Após o golpe, o governo deu início a um processo de desarticulação dos movimentos estudantis, usando de meios violentos e repressivos. Uma breve portaria emitida por Gama e Silva removeu toda a representação estudantil do Fórum Universitário, incluindo a da União Nacional dos Estudantes (UNE) e do Diretório Central dos Estudantes (DCE), duas semanas após o golpe de Estado. Apesar da forte repressão sofrida pelo governo golpista, os estudantes e suas organizações tiveram papel fundamental nas reivindicações do que viria a ser a construção da modernização do ensino superior brasileiro (Cunha, 2007).

No entanto, é importante destacar que, apesar do caráter libertário das universidades brasileiras, é inegável perceber a escalada das influências do regime autoritário na construção

⁶ Esse acordo objetivou uma cooperação técnica e financeira entre a *United States Agency for International Development* (Usaid) e o Ministério da Educação brasileiro (MEC) (Cunha, 2007).

de mecanismos inéditos de controle e censura na educação. Todavia, seria um equívoco pensar que a universidade, antes do golpe de 1964, era uma instituição autônoma, inclusiva e democrática. Durante os primeiros anos da ditadura militar, a Lei da Reforma Universitária pretendia modernizar a universidade. E para o governo militar, essa modernização possuía um sentido bem específico:

No geral, procurou-se engajar as universidades brasileiras no esforço de modernização do capitalismo, nem que fosse apenas pela integração empresa-escola [...] A política Educacional do Governo visava transformar todas as universidades em complementos das empresas capitalistas, em organismos regidos basicamente pelas necessidades imediatas e a longo prazo, das empresas (Cunha, 2007, p. 102, 103).

O Ministério da Educação contratou norte-americanos para organizar e planejar nosso ensino superior, além de serem convocados para assistir o governo brasileiro no que concerne ao planejamento. Esses consultores tiveram papel fundamental no processo de construção da universidade brasileira. O acordo MEC-Usaid foi reorientado a focar no ensino superior, pois, anteriormente, “era o ensino primário que recebia maiores atenções, por ser dirigido diretamente para as massas, que a Aliança para o Progresso queria retirar da influência comunista.” (Cunha, 2007, p. 155). No contexto de Guerra Fria, a Usaid tinha suas razões político-ideológicas que justificavam um maior envolvimento dessa agência com o ensino superior brasileiro, uma vez que se acreditava que as gerações futuras seriam influenciadas pelos professores universitários que formavam os dirigentes do país e os próprios mestres (Cunha, 2007).

A maior parte da classe média que apoiou o golpe militar de 1964 provavelmente era composta por participantes da “Marcha da família com Deus pela Liberdade”. Entretanto, os apoiadores só perceberam mais tarde que o governo instituído não estava tão interessado em atender às suas demandas. Houve uma crescente falência de pequenos e médios negócios, resultado de uma política de governo que incentivava o monopólio industrial, sobretudo das grandes multinacionais. Essa classe média desamparada, ressentida e empobrecida resgatou uma ideia que já vinha sendo desenvolvida há décadas: a crença de que o futuro de seus filhos dependia da diplomação em nível superior. Com isso, a procura pelo ensino superior teve um crescimento acelerado, ao mesmo tempo em que a oferta de vagas não era suficiente para atender à demanda (Cunha, 2007).

Pelo prestígio e ascensão social, foi a essa demanda da classe média que a reforma universitária se empenharia em atender. Contudo, o sucesso da reforma em ampliar o acesso à universidade foi construído numa base de racionalização do trabalho, tratando o funcionamento

da universidade como o de uma empresa, desconsiderando seu caráter técnico-científico. A educação tornou-se um negócio do Ministério do Planejamento, em vez de ser um assunto tratado pelo Ministério da Educação e Cultura (Chauí, 2001). A reforma conseguiu fomentar a entrada de um alto número de alunos no ensino superior, agora a um custo muito mais baixo, graças à racionalização do trabalho docente e à estrutura administrativa das instituições superiores. Aparentemente, o crescimento proporcional de infraestrutura, como bibliotecas, salas de aula, laboratórios, refeitórios, não fazia parte da reforma, pois,

Desvinculando educação e saber, a reforma da universidade revela que sua tarefa não é produzir e transmitir a cultura (dominante ou não, pouco importa), mas treinar os indivíduos a fim de que sejam produtivos para quem for contratá-los. A universidade adentra mão de obra e fornece força de trabalho (Chauí, 2001, p. 52).

Essa contundente crítica feita por Chauí (2001) ao caráter de adestramento da mão de obra, resultado da reforma universitária, está em consonância com um dos pilares teóricos e políticos de sustentação dos cursinhos populares: a importância da politização dos alunos em detrimento do sucesso na busca por uma vaga no ensino superior. Assim como uma empresa, a universidade produz incompetentes sociais, vulneráveis à dominação e à influência de autoridades. Em decorrência disso, os cursinhos populares almejam propiciar aos seus alunos uma alternativa para lidar com as questões levantadas pela autora.

Esse crescimento na procura pelo ensino superior, não apenas dessa classe média que apoiou o golpe, mas também de uma classe trabalhadora que vinha lutando e conquistando seu acesso à educação, enfrentou importantes impasses devido ao processo de transformação e modernização do ensino superior fomentado pelo governo militar. Para lidar com o processo de modernização, o Programa de Ação Econômica do Governo (1964-1966) trouxe um detalhamento importante das principais ações a serem tomadas. Foi nesse documento que a educação começou a ser compreendida e definida como “capital humano”, tornando-se um item no plano de ação econômica sob responsabilidade do Ministério do Planejamento e da Coordenação Econômica. Conforme aponta Cunha (2007, p. 68), revela-se a intenção que essa suposta modernização do ensino superior pretendia:

No que se refere ao ensino superior, a orientação economicista do plano é marcante. Dizia ser necessário refrear o ritmo de “multiplicação desordenada no setor de formação profissional sistemática”. Seria necessário abandonar o critério da demanda social, que teria precedido a expansão do ensino superior, por um critério econômico regionalizado que levasse em conta a demanda dos três setores da produção; as condições de eficácia das instituições de ensino; e, principalmente, as “condições mínimas do fator da organização, compreendendo estruturação, sistema de financiamento e recursos financeiros”.

A política econômica adotada pelo governo golpista contribuiu para a intensificação da procura pelo ensino superior. Além do crescente processo de urbanização das cidades, houve uma redefinição do papel feminino no mercado de trabalho e uma crescente exigência de maiores níveis de escolaridade para preencher novos cargos, tanto no setor público burocrático quanto nos novos empregos no setor privado. O fortalecimento econômico de grandes empresas estatais e multinacionais trouxe a exigência de qualificações acadêmicas cada vez mais elevadas, que pudessem competir com os novos concorrentes. O efeito das grandes empresas monopolistas industriais estendeu-se aos setores de comércio e serviços, envolvendo uma ampla e complexa burocracia, na qual os títulos acadêmicos passaram a exercer um papel crescente e discriminatório (Cunha, 2007).

O crescente acesso ao ensino superior, que vinha se intensificando desde meados da década de 1940, resultou em um número de “excedentes”, principalmente nos cursos de medicina e engenharia. Entre os anos de 1964 e 1968, a relação candidato por vaga variou entre 6,3 e 8,3 para as escolas de medicina e 3,6 e 4,7 para as escolas de engenharia. Com o “excedente”, uma nova situação jurídico-política se estabeleceu, na qual alguns juízes acatavam os mandados de segurança em favor de grupos de candidatos aprovados. Entretanto, não eram efetivamente matriculados devido à falta de vagas disponíveis. Isso obrigava a escola a acolher esses estudantes, encontrando soluções na improvisação de recursos materiais e humanos (Cunha, 2007).

O crescente número de matrículas “excedentes” não era o único fator de descontentamento e precarização do ensino superior, que vinha se degradando a cada semestre. Para acompanhar a crescente demanda por ensino superior, o governo ditatorial deveria aumentar, proporcionalmente, a oferta de vagas, bem como as verbas constantes do orçamento, de modo a acompanhar o crescimento da demanda pelo ensino superior. Todavia, devido à sua política estatal voltada aos interesses do monopólio do capital, o governo federal cortou as verbas das universidades para direcionar os recursos à modernização da sua burocracia, além de subsidiar o setor privado e investir em acumulação de capital (Cunha, 2007).

A ausência de vagas representava o maior problema do ensino superior, mas o oposto também apresentava um grande entrave, ou seja, vagas sem candidatos, como ocorria no estabelecimento de ensino agrícola. Além da precariedade existente, ainda havia a frustração de uma classe média ávida pelo acesso ao ensino superior, o que aumentava ainda mais a distância para as classes economicamente menos favorecidas em conseguir uma vaga no então “necessário” ensino superior (Cunha, 2007).

As principais críticas contundentes ao ensino superior vigente naquele momento, que a reforma pretendia corrigir e atualizar, referiam-se à baixa qualidade do ensino, à escassez de vagas, à liberação insuficiente de verbas e à forte repressão policial ao movimento estudantil. O movimento estudantil ganhou um papel de destaque nas discussões e problematizações dessa política de ensino superior, que passou a ser fomentada e implementada pelos militares. E o movimento estudantil, por meio de seu engajamento político demonstrado pelas várias passeatas de protesto em todo o Brasil, conseguiu ser ouvido pelo governo federal por meio de um grupo de trabalho constituído em julho de 1968. Além desse grupo de trabalho, o longo processo de reforma teve início com a promulgação dos decretos-leis 53/1966 e 252/1967, e continuou com a elaboração do anteprojeto da Lei da Reforma do Ensino Superior organizado pelo Grupo de Trabalho de 1968 (Cunha, 2007).

Portanto, durante os primeiros anos do regime militar, a universidade em reforma seguiu dois rumos diferentes: uma modernização no estilo norte-americano e a escalada autoritária de um rígido controle das universidades. Esse processo ambivalente de modernização e controle culminou em uma série de mudanças estruturais. As mais evidentes foram as administrativas:

Estavam neste caso, entre outros, os exames vestibulares, a diplomação, o orçamento. A eliminação da “duplicação de meios para fins idênticos ou equivalentes” foi um dos principais vetores da reforma universitária no período, buscando-se aumentar a produtividade dos recursos humanos e materiais existentes, bem como interligar as ilhas acadêmicas que a estrutura atomizada de faculdades/escolas/institutos definia como unidade quase independentes (Cunha, 2007, p. 289).

Apesar dos vetos do então presidente Costa e Silva, a Lei da Reforma Universitária apresentava um dispositivo de caráter revolucionário. Esse aspecto é importante considerando o subdesenvolvimento do ensino superior no Brasil, o qual teve sua existência negada durante muito tempo tanto pelos colonizadores, ilustrados, quanto pelos positivistas da República. Ao longo de um século, levando em conta a criação das primeiras faculdades de Medicina (Rio de Janeiro e Salvador) por D. João e a criação da USP na década de 1930, o ensino superior brasileiro foi predominantemente constituído por faculdades isoladas (Cunha, 2007).

A universidade brasileira é fruto desse contexto de contradições e segregações históricas que, mesmo nos dias atuais, marginalizam uma grande parte da população brasileira, em um Estado igualmente marcado pela segregação e desigualdade. Isso é demonstrado tanto pela negação do direito constitucional à educação, como também na promoção de uma formação superior baseada em “adestramento e treinamento” (Chauí, 2001). A concepção de que uma formação superior de qualidade deveria permanecer restrita a uma pequena parcela da sociedade

reflete uma herança problemática enraizada nas origens do ensino superior no Brasil. Essa mentalidade permanece na universidade contemporânea, a qual passa a ser organizada de acordo com a estrutura de uma grande empresa, em que se visa ao lucro, tem a burocracia como método, e as leis do mercado são as condições necessárias. A abordagem taylorista passa a ser a regra fundamental, com a premissa de “dividir para conquistar” (Chauí, 2001).

Por meio da leitura de Schwarcz e Starling (2018), é importante resgatar o famoso termo baseado na personagem de Gustave Flaubert em *Madame Bovary*, que deu origem ao termo "bovarismo". Esse conceito define a alteração do sentido da realidade, levando uma pessoa a se considerar como sendo outra que não é. Seguindo uma interpretação de dois grandes artífices e intérpretes nacionais, Lima Barreto e Sérgio Buarque de Holanda, o bovarismo serve como um mecanismo coletivo de recusa à realidade presente, afastando-nos daquilo que é mais genuíno para a constituição de uma nação que se orgulhe e reconheça suas raízes. Os efeitos desse afastamento coletivo de uma consciência nacional são uma grande apatia impetrada no cerne de nossa sociedade, que nos impede de modificar o que não nos agrada como nação. As consequências do bovarismo na constituição de nossas universidades deixaram marcas de exclusão ainda presentes na atualidade. Possuímos um projeto educacional que, em raríssimos momentos, focou na realidade do país, visando à inclusão em vez de segregação. Em vez de refletir verdadeiramente o Brasil, a imagem que prevaleceu foi a de um país construído e mantido por uma pequena e excludente parcela de nossa sociedade.

Talvez um destes raros momentos de investimento na realidade educacional brasileira tenha sido a implantação do Programa de Expansão e Reestruturação das Universidades Federais (Reuni), entre os anos de 2007 e 2012. Para Guerra e Rocha (2019), é inegável o aumento expressivo de alunos, a partir do Reuni, no ensino superior; porém, a implementação do programa em todo Brasil se deu de forma abreviada e com pouco planejamento estratégico. Os *campi*, espalhados por todo o Brasil, começaram então a receber um crescente número de estudantes; todavia, sua estrutura físico-administrativa e o corpo docente não acompanharam o ritmo crescente de novos alunos. A precarização estrutural agora é estendida também aos docentes, que passaram de uma relação professor-aluno de 12 para 18.

É inegável o aumento expressivo de vagas no ensino superior, fomentados pela expansão das universidades em todo o território nacional, expansão esta que não ocorria desde a década de 1990. Porém, os impactos dessa expansão desordenada e mal planejada ainda se mostram presentes na realidade atual das universidades públicas. O programa foi interrompido em 2012 sem que um planejamento de continuidade e melhorias fosse debatido, além de deixar um rastro de obras e espaços inacabados que nunca foram entregues (Guerra; Rocha, 2019).

Entendemos que o custo pago para que a camada mais pobre e excluída da população acesse o ensino superior público e de qualidade é a precarização da própria universidade.

2.3 A origem dos vestibulares no Brasil

Para compreender as origens históricas e os movimentos de resistências dos cursinhos populares, bem como seu desenvolvimento no cenário da educação brasileira, é necessário também examinar o surgimento dos concursos de vestibulares no Brasil. A história do vestibular no Brasil carrega não apenas marcas de acontecimentos educacionais, como se pode supor, mas também reflete a nossa realidade política, social e econômica. Essa contextualização histórica dos vestibulares é justificada pela estreita relação entre a origem dos vestibulares e o surgimento dos cursinhos populares. Essa conexão entre os vestibulares e os cursinhos populares amplifica a importância e necessidade de explorar essa ligação na presente pesquisa.

As origens do exame vestibular no Brasil remontam a 1911, quando foi criado e oficializado pela Reforma Rivadávia Correia. A partir de 1915, o vestibular passou a ser considerado como critério de ingresso ao ensino superior (Mendes, 2011). Em 1915, os “exames preparatórios” foram oficialmente denominados vestibulares e mantiveram o mesmo objetivo de serem realizados ao final do atual ensino médio para assegurar a entrada nas faculdades. Contudo, a obrigatoriedade do vestibular para ingresso em cursos superiores só vigorou quando um determinado número de candidatos superou o número de vagas disponíveis, o que ocorreu na década de 1920 (Guimarães, 1984).

Já em 1925, por meio da Reforma do Ensino Rocha Vaz, foi determinado que seria oferecido um curso de revisão e aprofundamento em matemática para os candidatos da Escola Politécnica, conforme as exigências do exame vestibular da referida instituição. É importante observar que tais determinações de um curso de revisão ou mesmo de preparação, adotados por várias instituições na época, já demonstravam a ineficiência da preparação do atual ensino médio para os cursos superiores. Essas determinações foram responsáveis por abrir caminho para o surgimento dos pré-vestibulares (Guimarães, 1984). A partir da década de 1950 e início dos anos 1960, já era possível constatar, em todo o Brasil, a realização de vestibulares preparados individualmente por cada faculdade isolada. Por exemplo, cada área da Faculdade de Filosofia da USP elaborava seu vestibular. Os candidatos ao curso de Física recebiam provas diferentes daqueles aplicados aos candidatos de Geologia, e assim por diante (Pezzi, 2002).

Até o ano de 1966, os cursinhos pré-vestibulares eram oriundos de grêmios das faculdades, e a maior parte de seus professores era de estudantes universitários que

aproveitavam dessa experiência docente provisória para obter uma renda extra (Pezzi, 2002). Segundo Pezzi (2002, p. 70),

Conviviam com os cursinhos de grêmio alguns pré-vestibulares maiores, abertos nos anos 1940 e 50. Alguns cresceram e se mantiveram até nossos dias, 60 anos depois, enquanto outros encerraram suas atividades ou deram origem a outros cursos a partir de dissidências entre mantenedores, ou entre estes e grupos de professores.

Para Whitaker (2010), o “fenômeno cursinho” tem suas origens diretamente ligadas ao surgimento do vestibular. A partir da década de 1970, o país experimentou um “efeito cursinho”, o qual ainda influencia diretamente os principais processos seletivos de ingresso ao ensino superior. No entanto, foi na década de 1960, especialmente no estado de São Paulo, que ocorreu a “grande explosão dos cursinhos.” (Covre, 2002, p. 76). Além disso, foi um período de rápida expansão de grandes redes empresariais de pré-vestibulares, que aproveitaram o crescimento na demanda pelo ensino superior público por parte das classes média e média alta. Concomitantemente, os cursinhos populares emergiram como uma resposta direcionada à massa de alunos concluintes do ensino médio público e historicamente excluídos do acesso ao ensino superior. A maioria desses alunos vindos de escolas públicas necessita trabalhar para contribuir na renda familiar e não possui condições financeiras para arcar com os elevados custos dos cursinhos pré-vestibulares (Whitaker, 2010).

Impulsionados pelo “efeito cursinho”, os cursinhos pré-vestibulares ocuparam um lugar de protagonismo e manutenção da desigual corrida pelo ensino superior. Na contramão dessa corrida desigual, os cursinhos populares surgem como uma alternativa crítica a esse modelo excludente de acesso ao ensino superior. Almejando a junção das práticas pedagógicas e políticas, os cursinhos populares pretendem não apenas a “inclusão” ao ensino superior, mas também buscam promover a “emancipação” política e social de seus alunos (Mendes, 2011).

Aquilo que Whitaker (2010) se refere como o “efeito cursinho”⁷ e Guimarães (1984) problematiza como a “indústria do vestibular” tem um ponto originalmente em comum, conforme destacado por Santos (1988). Esse elemento em comum, ou o ponto inicial da abertura da caixa de Pandora chamada Vestibular, tem seu início na Lei da Reforma Universitária. Mais especificamente nos artigos 17 e 21, são tratadas as diretrizes para a estruturação do atual “concurso vestibular” em vez de “exame vestibular”. Nas palavras de Santos (1988, p. 18):

⁷ Termo criado por Whitaker e utilizado para descrever quando há uma maior entrada de estudantes ao ensino superior quando estes passam por um ou dois anos de cursinhos pré-vestibulares. “Ou seja, com métodos de ensino que as ciências da educação condenariam, os cursinhos são fatores, senão de sucesso, no mínimo de eficiência, para aprovação no vestibular, o que se constitui no paradoxo que se tenta equacionar.” (Whitaker, 2010, p. 291).

Pode parecer aos menos avisados que significam a mesma coisa, mas não. O exame é ou deve ser diagnóstico, verificando se o indivíduo possui isso ou aquilo, essas ou aquelas características. O concurso não. O concurso apenas põe em ordem segundo certos elementos, de um posto mais alto para um posto mais baixo. O exame diagnóstico fixa critérios mínimos, o concurso não, apenas ordena, de preferência um indivíduo em cada posto, mas, na impossibilidade, um indivíduo em cada classe que ocupa um posto. Por isso concurso classificatório.

Essa sutil e, ao mesmo tempo, expressiva mudança, que tantas consequências nefastas têm trazido ao ensino em todos os níveis, solucionou a situação dos excedentes, um dos principais problemas enfrentados pelo governo ditatorial de 1968. Como não há mais um mínimo a ser atingido, o “concurso” suprimiu a figura do excedente que preocupava o governo. Acentua Santos (1988, p. 18): “Já não há sobra de vagas quando os candidatos não atingem a nota mínima. O concurso classifica até o limite de n vagas, determinado pelo *numerus clausus* de cada curso ou carreira, independente do desempenho.”

Entretanto, a supressão de alguns problemas pode desencadear ou reafirmar o surgimento e a persistência de novas complicações, como observado anteriormente. Pode-se inferir quais indivíduos ou grupos foram beneficiados por essa aparentemente simples mudança de termos. Mendes (2011) sintetiza de forma precisa e histórica um dos principais impasses que promoveu a ascensão comercial meteórica dos cursinhos pré-vestibulares: “Assim, o descompasso entre o exigido no vestibular e o trabalhado na escola, aliado ao vestibular classificatório, é a chave da compreensão do fenômeno de multiplicação dos cursinhos pré-vestibulares a partir de 1968.” (Mendes, 2011, p. 38).

Guimarães (1984) é enfática ao afirmar e prever quem serão os aprovados nos concursos vestibulares mais concorridos. Aparentemente, esse cenário foi pouco alterado ao longo da história dos vestibulares. Sobre o perfil dos aprovados, a autora afirma que a maioria dos alunos oriundos de boas escolas particulares mora em bairros de classe média e média alta, possui uma renda familiar elevada e detém pelo menos um carro na garagem. É muito evidente a influência do fator econômico nas chances de aprovação. É possível prever, com certa assertividade, os números dos aprovados e reprovados (Guimarães, 1984). É importante ressaltar que o texto em referência é de 1984 e que ocorreram mudanças significativas no processo de ingresso ao ensino superior desde então. Mesmo que de forma modesta, essas mudanças ao longo dos anos têm impactado o cenário preocupante descrito pela autora. No entanto, ainda assim, segue atual a afirmação de que uma massa de alunos, sobretudo de classe média e média alta, recorre aos famosos cursinhos pré-vestibulares devido à ausência de alinhamento entre os requisitos

exigidos nos vestibulares e o que é efetivamente ensinado nas escolas. À medida que o número de vagas diminui, essa falta de alinhamento tende a se agravar (Guimarães, 1984).

Esse contexto forma as condições ideais para o sucesso econômico das grandes redes de cursinhos pré-vestibulares e o crescente abismo entre educação pública e privada. Cunha (2007) menciona uma denúncia realizada em 1967 pela comissão liderada pelo general Meira Matos, que escancarava a voracidade com que o mercado dos cursinhos pré-vestibulares vinha se desenvolvendo e se apoderando do cenário educacional. A comissão apontava abusos que necessitavam ser corrigidos, como as cobranças de anuidades elevadas pelos cursinhos aos candidatos aos exames vestibulares, que os procuravam devido à falha das escolas de ensino médio em cumprir sua função preparatória. Pezzi (2002) reforça essa tese da importância histórica atribuída ao ensino superior, uma importância que o recente mercado dos cursinhos pré-vestibulares soube explorar de forma eficiente. Segundo o autor, como nova proposta educacional, todos deveriam buscar ingressar na universidade, uma vez que a obtenção de um diploma universitário estaria associada ao sucesso pessoal.

Essa realidade descrita pelos autores reforça o que Santos (1988) denomina como “processo de inversão”, ou seja, aqueles que possuem melhores condições financeiras e, conseqüentemente, condições de arcar com os custos de uma formação em universidades particulares, acabam ingressando nas universidades públicas. Isso ocorre devido ao reconhecimento das universidades como símbolo de *status* e de uma formação acadêmica de maior qualidade e empregabilidade. Por outro lado, os alunos com menos recursos financeiros acabam ingressando, quando o fazem, em universidades particulares. Como mencionado anteriormente, essas instituições de ensino superior privadas apresentam uma qualidade acadêmica significativamente inferior em comparação às universidades públicas.

Além desse abismo, o cursinho pré-vestibular traz para o ensino uma outra metodologia, como as do “adestramento” e do “ensino apostilado”. Os alunos são treinados e “adestrados” para o exame vestibular, o que reflete a disparidade entre o ensino promovido pela escola secundária e as exigências do exame de admissão à universidade. Guimarães (1984) também destaca que, ao longo dos anos, o vestibular passou a ser adotado como a principal estratégia de ensino por várias escolas, que gradualmente adquiriram características de cursinhos, especialmente no último ano do ensino médio. A autora denuncia o que ela nomeou de “a indústria de preparação dos candidatos: os cursinhos”, um negócio extremamente rentável que perpetua a exclusão das classes menos favorecidas na disputa por cursos superiores concorridos. Em outras palavras, o vestibular “[...] não faz outra coisa senão premiar os já vencedores na escala dos privilégios econômicos e sociais.” (Guimarães, 1984, p. 34). Nessa mesma linha de

pensamento, Santos (1988) chama a atenção para outro efeito calamitoso do vestibular. Segundo ela, as consequências degradantes do vestibular para o ensino de todos os níveis são igualmente difíceis de mensurar. Como aponta a autora, escolas de ensino básico e médio se vangloriam da preparação, cada vez mais precoce, dos futuros vestibulandos. O impacto dessa política na educação é extremamente prejudicial e paradoxal, como ressaltou Whitaker (2010, p. 290), pois,

Por um lado, atesta o fracasso do sistema em preparar os seus jovens para o vestibular [...] enquanto, por outro lado, usa e cria práticas e metodologias de ensino, as mais antipedagógicas possíveis, ligadas a memorização pura e simples, como aula-show e a repetição de fórmulas químicas em ritmos populares, sem tempo para debates, reflexões, críticas e mobilização dos esquemas de assimilação construído ao longo do desenvolvimento das estruturas de pensamento do aluno.

O reflexo dessa exclusão, representada pelo ritual do vestibular, é amplamente visível nas universidades. Chauí (2001) nos instiga a pensar a universidade como uma instituição social, a qual reflete a sociedade da qual faz parte. Nesses termos, a universidade é vista como um catalisador das ideias dominantes, não sendo uma realidade isolada, mas sim uma expressão que está historicamente condicionada por uma sociedade determinada (Chauí, 2001).

Incentivadas pelas políticas de “combates à subversão” durante a ditadura militar, as políticas educacionais implementadas e sustentadas por uma classe dominante vigente tinham um objetivo específico: atender aos interesses dos grandes detentores de capital, representados pelos proprietários das escolas privadas. Isso resultou na quase completa destruição das escolas públicas de ensino fundamental e médio. A partir disso, a precária escola pública adquiriu a função de alfabetizar e formar mão de obra barata para o mercado de trabalho. Aqueles poucos indivíduos que conseguissem superar esse modelo e pleitear uma vaga no ensino superior enfrentariam desafios consideráveis devido às poucas condições pedagógicas para se prepararem para os temidos e concorridos vestibulares das escolas públicas. A esses estudantes eram impostos dois caminhos: desistir da formação universitária ou buscar tal formação em instituições particulares, que em muitos casos oferecem uma qualidade de ensino inferior em relação às universidades públicas. Por outro lado, os estudantes oriundos da alta classe média e da burguesia formados em renomadas escolas de ensino privadas acabam se tornando os principais beneficiários da universidade pública e gratuita (Chauí, 2001).

O seletivo grupo de estudantes que consegue obter acesso às vagas mais importantes no ensino superior brasileiro nos provoca a refletir sobre a intenção do Estado em distinguir trabalhos manuais e trabalhos intelectuais por meio de suas políticas. Mendes (2011) contribui

para a identificação e problematização da distinção entre uma formação de mão de obra barata e outra formação destinada aos futuros dirigentes, bem como essa diferença está arraigada em nossas raízes sociais. As origens do impacto sombrio de mais de trezentos anos de escravidão no Brasil, bem como sua influência para a consolidação da segregação entre trabalho manual e trabalho intelectual são profundas. Em um país que foi o último do Ocidente a abolir a escravidão, não seria surpreendente que as ocupações consideradas intelectuais fossem altamente valorizadas, refletindo-se no *status* concedido aos doutores formados nas universidades, restritas às elites (Mendes, 2011).

Dentro desse contexto desigual e excludente do vestibular, um importante esforço que visa democratizar o acesso ao ensino superior se presentifica pelo Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). Para além de um simples exame de entrada ao ensino superior, Azevedo (2020) reitera que o Enem vem progressivamente tentando substituir o histórico e controverso vestibular, além de representar umas das políticas públicas mais importantes de acesso ao ensino superior. O Enem foi criado em 1998 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), órgão vinculado ao MEC. Inicialmente, o Enem era utilizado para averiguar a qualidade do ensino médio e não possuía um caráter obrigatório. Em 2004, o programa passou a servir como critério de ingresso em faculdades privadas, aderidas ao Programa Universidade para Todos (ProUni), que ofertavam um programa de bolsas de estudos. Já em 2009, após reformulações, foi proposta a unificação do Enem e o vestibular das universidades federais. Esse foi um passo importante para substituir, como principal forma de acesso ao ensino superior, o vestibular pelo Enem, tanto em instituições privadas, por meio de bolsas de estudos, como em instituições públicas. Ao longo da sua história, o Enem vem se firmando como política pública de inclusão social, discutindo, adaptando e se atualizando para dar conta da realidade desigual de acesso ao ensino superior (Azevedo, 2020).

Reconhecemos a importância do Enem, ao longo desses anos, e toda a sua aflição em substituir o desigual, controverso e ainda presente vestibular. Reconhecemos também que, para além do acesso ao ensino superior, garantido e reafirmado por diversas políticas públicas de inclusão social, como o Enem, Reuni e ProUni, existe ainda a questão da permanência no ensino superior e a escolha pelo curso de graduação que, de alguma forma, toca diretamente em nossa pesquisa.

Pereira (2019) menciona o Sistema de Seleção Unificada (Sisu), tão fomentado por governos de esquerda e mantido pelos subsequentes, como mais um esforço em democratizar o acesso ao excludente ensino superior brasileiro. E questiona também se o Sisu não tem corroborado para o ingresso de uma massa de alunos, sobretudo das licenciaturas,

desidentificados com a profissão docente. “Isso pelo simples e desastroso fato de ser essa a única chance de acesso desses candidatos ao ensino público superior de qualidade; ensino historicamente seletivo e excludente” (Pereira, 2019, p. 339).

É interessante refletir sobre como a universidade, ainda atualmente em pleno século XXI, carrega consigo e tenta mascarar o reflexo de uma sociedade e de um processo educacional extremamente desigual. Além disso, os cursinhos pré-vestibulares têm cumprido um papel importante ao longo de sua história como uma eficiente ferramenta para a perpetuação da segregação no acesso ao ensino superior. Os cursinhos populares surgem como uma contraposição a essa “indústria do vestibular” e são uma resposta ao sistema neoliberal e à realidade de manipulação, que perpetuam a segregação educacional vivida no Brasil.

Ao cumprir os objetivos de contextualizar histórica, social e economicamente a universidade brasileira e os concursos vestibulares, bem como o surgimento e o controverso crescimento comercial dos cursinhos pré-vestibulares, foi possível compreender e explorar a conexão entre esses elementos e o início dos cursinhos populares. Seguimos para a história, os desafios e a resistência desses cursinhos em relação ao modelo atual de acesso ao ensino superior.

2.4 O campo dos cursinhos populares

No contexto das lutas pela democratização do ensino, impulsionadas por campanhas em prol da escola pública na década de 1950, Castro (2019) identifica a primeira experiência de um curso preparatório para o vestibular fora do contexto mercadológico. Essa experiência é representada pelo Cursinho da Poli, estabelecido pelo Grêmio da Escola Politécnica da Universidade de São Paulo, tornando-se um marco histórico na luta pela democratização da universidade. O Cursinho da Poli foi fundado por uma associação de alunos dos cursos de engenharia da Universidade de São Paulo, os quais compunham o Grêmio da Politécnica. A partir de 1987, o Cursinho da Poli visava atender um perfil de alunos que não tinham recursos financeiros para arcar com as mensalidades dos cursinhos tradicionais e desejavam ingressar no ensino superior, não se limitando à Universidade de São Paulo. Castro (2019, p. 190) adverte sobre o momento político em que se deu essa reestruturação:

Assim, é no bojo do quadro político do início da década de 1980, em meio à luta pelas Diretas Já, da transição democrática e, posteriormente, da campanha pela constituinte que os estudantes da Escola Politécnica da USP rearticulam a experiência do Cursinho do Grêmio da Poli.

Mendes (2011) apresenta os detalhes dos debates e acontecimentos históricos que levaram, ao longo dos anos, o Cursinho da Poli a se transformar em um empreendimento comercial, contrariando assim sua trajetória histórica de combate a essa abordagem. Apesar dessa mudança e do impacto causado pela transformação do Cursinho da Poli em um modelo comercial e tradicional de cursinho pré-vestibular, tanto Mendes (2011) como Castro (2019) são unânimes ao afirmar a importância e a influência da experiência do Cursinho da Poli na disseminação de outras iniciativas de cursinhos populares.

Inicialmente, como destacado por Mendes (2011), a junção dos termos cursinho “pré-vestibular” e “popular” poderia ecoar como algo contraditório, deslocado, uma vez que as práticas de “adestramento” e de ensino baseado em apostilas têm sido centrais nas práticas que popularizaram e asseguraram o sucesso dos cursinhos pré-vestibulares. No entanto, segundo a autora,

Há, entretanto, diversas experiências que fogem deste lugar comum, buscando através de suas práticas não apenas “preparar para o vestibular”, mas também trabalhar com o empoderamento das classes populares através da apropriação de um conhecimento muitas vezes disponível apenas aos que podem pagar por ele (Mendes, 2011, p. 41).

Os cursinhos populares começaram a surgir em algumas universidades públicas, impulsionados pelos seus diretórios acadêmicos. As aulas eram ministradas por alunos de graduação e tinham como público-alvo estudantes que não dispunham de recursos financeiros para frequentar um cursinho pré-vestibular tradicional (Whitaker, 2010). Inicialmente, os cursinhos populares tinham o objetivo de suprir a carência de preparação educacional para o ensino superior. Inspirados pelo conceito de educação popular de Freire (2018), buscavam proporcionar aos seus alunos uma reflexão crítica e transformadora da realidade em que estavam inseridos. Nesse sentido, a finalidade de um cursinho popular não se limitava apenas ao acesso à universidade, mas também envolvia o incentivo de uma reflexão crítica e de classes. Alguns autores argumentam que o ingresso em uma universidade não deveria ser a finalidade única de um cursinho popular. Além disso, deve proporcionar uma visão e compreensão realista da vida que passava despercebida anteriormente (Castro, 2019).

Os cursinhos populares são iniciativas sem fins lucrativos que contam com a participação de instituições religiosas, sindicatos, projetos de extensão de universidades públicas e privadas, egressos do ensino superior e demais interessados na temática da educação popular. O objetivo central que os une é a busca pela democratização do acesso ao ensino

superior para uma parcela da população historicamente excluída das oportunidades oferecidas pelo ensino público superior. Além desse objetivo, os cursinhos populares também almejam promover uma formação político-pedagógica dos professores envolvidos no projeto, destacando o elevado compromisso social como parte integrante dessa formação. Os professores que atuam nos cursinhos compartilham características comuns entre si e com os alunos. Em sua maioria, são ex-alunos de escolas públicas, possuem passagem por cursinhos populares e são estudantes ou egressos de universidades públicas, apresentando um nível de capital escolar superior ao de seus pais. Essa identificação social entre professor e aluno é o que leva o professor a assumir a docência nos cursinhos populares. “[...] até porque a formação deles é como a minha. [...]. É importante saber ‘como lidar, porque esse pessoal já é um pessoal com a autoestima rompida’.” (*apud* Zago, 2009, p. 275).

Há uma motivação inicial que impulsiona o professor a se engajar em um cursinho popular. Essa motivação é fruto da identificação entre sua trajetória escolar e social e aquela vivenciada por seus alunos. Nesse contexto, os professores se veem como agentes responsáveis por reduzir as desigualdades sociais que afetaram a maioria deles. Além de ensinar, os docentes devem encorajar os seus alunos a recuperarem a sua autoestima e a não desistirem do ensino superior. Uma aluna destaca: “[...] se nós tivéssemos professores lá dentro do meu colégio público, do jeito que eu tenho neste cursinho, os alunos estariam interessados em fazer uma universidade, seria diferente.” (*apud* Zago, 2009, p. 266). Isso corrobora a hipótese levantada no trabalho mencionado, de que os alunos veem os professores para além de sua função como educadores, enxergando-os como defensores de uma causa social. No entanto, o compromisso de uma parcela expressiva desses sujeitos com o projeto e com os alunos é permeado por grandes contradições e conflitos.

O campo dos cursinhos populares foi consolidado durante as décadas de 1990 e início do século XXI. Nesse contexto, esses cursinhos surgiram como uma alternativa para o crescente número de alunos oriundos de camadas populares e concluintes do ensino médio que desejavam ingressar no ensino superior. Diferentemente dos cursinhos tradicionais,

Os cursinhos populares propõem outras práticas pedagógicas, adequadas a seus discentes, vindas/vindos das classes populares e das etnias marginalizadas, e buscam acoplar o pedagógico ao político, tanto pela formação da consciência crítica da juventude popular e negra quanto pelo fomento de lutas sociais (Groppo; Oliveira; Oliveira, 2019, p. 5).

As práticas pedagógicas visam proporcionar condições reais para que jovens, anteriormente excluídos do acesso ao ensino superior público, obtenham bons resultados no

Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). Por sua vez, as pautas políticas objetivam problematizar principalmente a democratização do ensino superior (Grosso; Oliveira; Oliveira, 2019). A grande expansão dos cursinhos populares na década de 1990 teve como cenário subjacente a ampliação da oferta do ensino médio e o aumento substancial do ensino superior privado, impulsionado por políticas de incentivo do Ministério da Educação (MEC) durante os dois mandatos do presidente Fernando Henrique Cardoso (Mendes, 2011).

O objetivo de um cursinho popular deve extrapolar a necessidade dos estudantes de alcançar uma vaga no ensino superior, devendo também promover a reflexão e o posicionamento político dos alunos. Todavia, existe um debate dentro da ideologia dos cursinhos populares que argumenta que muitos deles apenas reproduzem a lógica de um cursinho pré-vestibular tradicional. Isso ocorre devido a um acúmulo de atraso pedagógico ao longo dos anos pelos alunos, e alguns professores acabam recorrendo a métodos não alinhados com a abordagem de Paulo Freire para tentar resolver essa defasagem (Aragão *et al.*, 2016).

Para Vitorino (2009), alguns professores utilizam a *educação bancária*⁸ como uma tentativa de sanar a defasagem educacional dos alunos. Eles buscam reverter esse quadro ao depositar uma grande quantidade de conhecimento nos alunos, ignorando assim todo o trabalho pedagógico de uma abordagem educacional dialógica. O autor argumenta que a defasagem de capital cultural desses grupos marginalizados tem sua origem nas próprias escolas, que tendem a priorizar somente a cultura hegemônica, dificultando o processo de ensino-aprendizagem desses alunos. Os cursinhos populares enfrentam o desafio de trazer discussões que envolvam a realidade em que esses alunos estão inseridos, bem como as dificuldades enfrentadas devido à sua condição social de exclusão. Os estudantes vêm de um contexto escolar que transmite uma ideologia dominante, a qual difere bastante de sua realidade. É possível que devido a essa grande defasagem de capital cultural de seus alunos, os cursinhos populares também enfrentem altas taxas de evasão.

Silva *et al.* (2010) conduziram uma pesquisa qualitativa com o objetivo de compreender os altos índices de evasão de alunos ao longo do ano letivo em um cursinho popular da Universidade Estadual Paulista (Unesp), no interior do Estado de São Paulo. Os autores apontam como principais motivos da evasão escolar: a heterogeneidade das turmas, a necessidade de contribuir com a renda familiar, a falta de incentivo dos pais, a dificuldade dos alunos em projetar seu sucesso em longo prazo, a falta de preparo da equipe pedagógica para lidar com turmas heterogêneas e a escassez de preparo didático-pedagógico dos alunos. Mendes

⁸ Segundo Paulo Freire (2018), educação bancária é o ato do educador de depositar todo o seu conhecimento em seu aluno, e este, por sua vez, deverá aceitá-lo, armazená-lo e arquivá-lo.

(2011, p. 48) corrobora esses fatores e acrescenta que a taxa de evasão ao longo do ano pode ultrapassar os 50%. Além disso,

Em muitos casos o conteúdo apresentado nas aulas é uma novidade, e não uma revisão. A insegurança em realizar uma prova com alta concorrência em que muitos dos conteúdos são novos, a auto-responsabilização pelo insucesso nas provas, baixa autoestima internalizada nas trajetórias escolares são fatores que não podem ser considerados secundários. Eles representam a inculcação da ótica do dominador no plano subjetivo, que faz as classes populares acreditarem que a universidade não é seu lugar. Romper com esta lógica é um dos maiores desafios dos cursinhos populares, pois é o primeiro passo no sentido de que as classes populares ocupem a universidade, entendendo-a como *coisa pública*.

Os cursinhos populares enfrentam também uma forte evasão e um controverso compromisso dos professores. “Como exigir de um professor voluntário, que depende de sua força de trabalho vendida para sua sobrevivência, não só a preparação de cada aula, mas também a elaboração do material didático, bem como a presença nas reuniões?” (Mendes, 2011, p. 49). Parte da justificativa reside no fato de que a maioria dos professores oferece sua força de trabalho de forma voluntária, além de estar em processo de formação e ter o cursinho como a sua primeira experiência docente. Como resultado, muitos acabam abandonando o projeto devido à necessidade de melhores condições financeiras ou por não se alinharem à proposta ideológica do projeto.

Segundo Mendes (2011), essa situação gera uma composição altamente heterogênea de professores nos cursinhos, que vai desde aqueles que se engajam como militantes, seguidos por aqueles que se veem como voluntários e até mesmo aqueles que veem sua participação como uma oportunidade passageira para adquirir experiência como docente nos cursinhos. Alinhado a essa perspectiva, a fala da coordenadora de um dos cursinhos pesquisados destaca a complexidade das demandas da equipe voluntária:

É complicado pedir isso para a equipe como um todo, porque é um projeto voluntariado, né? Não é um trabalho. E, querendo ou não, essas coisas requerem trabalho. Então, acaba sendo um longo tempo disposto para pouco retorno pessoal ao ver deles, né? Porque ao meu ver, o retorno é pedagógico de conhecimento e afins que o C propõe. Não teria preço essa experiência, mas são poucos os que conseguem chegar a essa conclusão. (Fala da coordenadora pedagógica do cursinho Alcance, 2022).

Na tentativa de enfrentar essa complexa situação, alguns cursinhos buscam a profissionalização de seus professores, enquanto outros buscam substituir o vínculo frágil do voluntariado pela militância. Ademais, ainda há aqueles que buscam estabelecer uma estrutura administrativa mais hierarquizada dentro do projeto.

Os cursinhos populares enfrentam ainda outro grande desafio em suas práticas, uma vez que precisam lidar com a tensão constante entre os aspectos político e pedagógico. Essa tensão é resultado de um dilema não resolvido sobre como conciliar o objetivo de se desprender de uma abordagem educacional tradicional, conteudista, e voltada exclusivamente para a aprovação dos alunos – como é nos cursinhos tradicionais – com a necessidade simultânea de oferecer aos alunos uma chance real de ingresso no ensino superior, utilizando essas mesmas práticas (Groppo; Oliveira; Oliveira, 2019). Essa tensão é evidenciada pelo conflito existente entre uma massa de alunos que busca uma oportunidade de ingressar no ensino superior e alguns cursinhos populares que priorizam uma abordagem crítica e reflexiva em detrimento do mero objetivo de conquistar uma vaga na universidade (Costa; Aragão, 2018). Outra professora em formação entrevistada em nossa pesquisa também expõe esse conflito em sua fala: “é como se a gente [es]tivesse, na verdade, dando vazão para uns desejos nossos de fazer uma doutrinação assim, mas é como se a gente usasse o cursinho de protesto para fazer uma coisa que é importante para a gente, não importante para eles.” (Fala da professora de Geografia em formação do cursinho Democracia, 2022).

Mendes (2011) faz um alerta importante no contexto dos desafios enfrentados pelos cursinhos populares. De acordo com a autora, alguns cursinhos acabam enfatizando suas práticas em relação à “igualdade de oportunidades” no acesso ao ensino superior. Contudo, essa abordagem pode incorrer na armadilha da meritocracia, ao sugerir que todo esforço e mérito dependem unicamente do aluno. Nesse sentido, a ênfase na “igualdade de oportunidades” pode ocultar os reais problemas de acesso ao ensino superior, elegendo o estudante como o único responsável pelo processo e mascarando as reais condições de desigualdades de acesso ao ensino superior.

Outro grande desafio enfrentado pelos cursinhos populares em suas práticas diz respeito à seleção dos alunos participantes. Com o aumento de ingressantes no ensino superior oriundos de cursinhos populares, a demanda por esses cursinhos tem crescido a cada ano, resultando em um contingente de alunos muito maior do que a oferta de vagas disponíveis pelos cursinhos. Essa realidade impõe a muitos cursinhos a necessidade de realização de processos seletivos para preencher as vagas disponíveis. No entanto, surge a contradição quanto aos critérios de seleção de alunos, uma vez que os próprios projetos propõem questionar o sistema meritocrático do vestibular. Na tentativa de mitigar essa importante contradição, Mendes (2011) afirma que há variações na tratativa dessa questão. Alguns projetos optam por priorizar uma avaliação exclusivamente socioeconômica, outros dão ênfase a provas no modelo do vestibular, e ainda há aqueles que combinam a avaliação de conteúdo com uma avaliação socioeconômica.

Há ainda o impasse quanto à cobrança de mensalidades em cursinhos populares, levantando uma série de questionamentos e críticas. Alguns projetos buscam resolver esse impasse cobrando valores significativamente inferiores aos praticados pelo mercado, além de ofertarem bolsas de isenção total, embora sejam conscientes das limitações dessa isenção. Em outros programas, como os dois cursinhos analisados neste estudo, as mensalidades e matrículas são disponibilizadas de forma gratuita. Os futuros professores recebem, quando remunerados, uma bolsa de ajuda de custo, e sua disponibilidade está sempre condicionada a um orçamento geralmente restrito. Mendes (2011, p. 47) afirma que,

Nestes casos, a solução do problema para garantir o atendimento de estudantes pobres é a precarização do trabalho docente, que acaba se sujeitando a estas condições por identificar-se com os valores que orientam esses projetos. Entretanto, isto exige destes trabalhadores que encarem o cursinho como um espaço de complementação de renda ou trabalho voluntário, uma vez que dependem de outro trabalho para garantir sua sobrevivência.

Uma possível solução para esse impasse seria que os professores voluntários deixassem de encarar seu trabalho como voluntário e passassem a exercê-lo como militância, entendida como uma ação coletiva e intencional de natureza social com o objetivo de transformar uma realidade específica (Mendes, 2011). Entretanto, essa solução nem sempre é possível. Castro (2019) e Mendes (2011) trazem uma contribuição importante para esse debate. Os cursinhos populares, também conhecidos como cursinhos alternativos, surgem em um contexto em que a preparação para o vestibular é oferecida de forma não comercial, como foi o caso do Cursinho da Poli em 1950. O desenvolvimento histórico desse cursinho, amplamente considerado o pioneiro dos cursinhos populares por muitos autores, reflete o movimento de evolução dos cursinhos alternativos rumo à consolidação do campo dos cursinhos populares na década de 1990. Para Castro (2019), os cursinhos populares são o resultado ou o amadurecimento de experiências, principalmente dos cursinhos alternativos e dos movimentos estudantis, que emergiram nas periferias das grandes cidades do país. A distinção entre cursinho popular e cursinho alternativo é baseado na dimensão espacial. O autor considera como cursinhos alternativos as experiências que surgiram originalmente dentro das universidades e foram lideradas pelo movimento estudantil. Além disso, muitas dessas experiências estão sendo transformadas em projetos de extensão universitária e iniciativas governamentais, tanto em âmbito municipal quanto estadual. Essas iniciativas oferecem cursinhos preparatórios de forma gratuita para indivíduos de baixa renda (Castro, 2019).

Usando os conceitos propostos por Mendes (2011), não basta apenas “incluir”, como defendem os cursinhos alternativos; é preciso também “emancipar”. Por meio da “emancipação” dos alunos, que historicamente foram marginalizados no sistema educacional brasileiro, é possível promover uma transformação real nas estruturas de classes que ainda sustentam o ensino superior. Os autores mencionados acima concordam unanimemente que o principal desafio dos cursinhos populares é encontrar um equilíbrio entre “inclusão” e “emancipação”. Além disso, enfatizam que oferecer um cursinho gratuito ou de baixo custo não é suficiente para sustentar um cursinho popular. É necessário promover a “emancipação” por meio de uma educação popular. Mendes (2011) enfatiza que a superação das desigualdades educacionais que os cursinhos buscam minimizar por meio da emancipação coloca-os em uma posição peculiar, pois superar essas desigualdades resultaria em sua própria extinção.

Com base nos autores mencionados até o momento, destacamos os principais desafios e impasses enfrentados pelos cursinhos populares. Além desses aspectos, é igualmente importante reconhecer as conquistas históricas desses cursinhos no que se refere à sua principal bandeira, que é a democratização do ensino superior. Conforme ressaltado por Mendes (2011), antes dos anos 2000, não havia prática de isenção de taxa para alunos de escolas públicas nos vestibulares, como o da Fundação Universitária para o Vestibular (Fuvest), ou mesmo no Enem. Foi por meio de muita luta e pressão que os cursinhos e outras entidades envolvidas conseguiram alcançar essa importante conquista, fundamental para viabilizar a participação de estudantes de origem pobre nos exames, dadas as circunstâncias excludentes que enfrentariam sem ela. Outra relevante conquista alcançada pelos cursinhos, especialmente em decorrência do movimento negro e demais ações afirmativas, foi a implementação das cotas sociais e/ou raciais nas universidades públicas. Além disso,

Em meio a este contexto, o governo Lula realiza a compra de vagas em universidades privadas por meio do financiamento público, salvando diversas – Instituições de Ensino Superior – IES privadas da falência, e as destinando aos jovens das classes populares, o Programa Universidade Para Todos (PROUNI), apropriando-se de demandas destes movimentos na medida em que concedia gordas isenções fiscais aos proprietários das grandes empresas educacionais (Mendes, 2011, p. 50).

Concordamos com os autores mencionados anteriormente que, apesar dos desafios ideológicos e administrativos que enfrentam, os cursinhos populares têm desempenhado um papel fundamental na busca pela democratização do ensino superior. Apesar dos avanços e das discussões levantadas para fortalecer e desenvolver o campo dos cursinhos populares,

reconhecemos que a concretização do ideal de democratização do ensino superior ainda está distante da nossa realidade.

Em nossa análise do referencial estudado e das entrevistas clínicas, que apresentaremos a seguir, nos capítulos dois e três, identificamos a possibilidade da presença de um discurso hegemônico que define e orienta as premissas teóricas e práticas de um cursinho popular. Acreditamos que dentro desse discurso hegemônico exista a construção de um ideal de aluno e um ideal de professor para o cursinho popular. Surgem receios de que o aluno idealizado seja retratado como alguém a quem está faltando algo, um sujeito com a autoestima abalada pelas adversidades sociais sofridas ao longo de sua vida, e que deva ser protegido e cuidado pelo cursinho popular. Quanto ao ideal de professor, ele parece manifestar-se como alguém que não apenas leciona, mas também deve trabalhar para resgatar a autoestima de seus alunos, engajar-se em causas sociais e assumir uma posição de modelo a ser seguido por esses “pobres alunos”.

Os professores são idealizados como aqueles que, por terem um percurso educacional semelhante ao de seus alunos, deveriam desempenhar um papel de recuperação da autoestima desses alunos e servir como exemplo para eles. No entanto, a prática docente de alguns professores parece seguir uma direção diferente. Por meio de entrevistas clínicas, constatamos que muitos desses futuros professores não ocupam essa posição com intuito de “salvar” os “pobres alunos”. Estão lá por diversos outros motivos, mas a expectativa de que eles devam salvar os alunos e se tornarem modelos impecáveis a serem seguidos poderia inibir esses professores e levá-los a desconhecer sua verdadeira motivação para atuar em um cursinho popular. Da mesma forma, os alunos do cursinho, que deveriam ser protegidos e ter sua autoestima recuperada, parecem estar aprisionados nessa condição de “alguém sem alguma coisa”.

A expectativa em relação ao perfil do professor de um cursinho pré-vestibular comercial é geralmente associada a um modelo de professor considerado “superior” ao professor convencional. Entretanto, esse modelo de professor, conhecido como *showman*, não é encontrado nos cursinhos populares, uma vez que sua proposta é muito diferente. No cursinho tradicional, o professor *showman* parece atender diretamente ao desejo dos alunos de ingressarem no ensino superior, independentemente das implicações pedagógicas e institucionais que isso possa acarretar, conforme discutido no referencial teórico. Por outro lado, o professor do cursinho popular, que deveria assumir o papel freiriano de despertar o aluno do sono profundo da opressão de classes, poderia representar um entrave ao desejo dos alunos de acessarem o tão almejado ensino superior. Nesse sentido, os cursinhos populares, ao defenderem uma educação popular emancipatória e libertadora em detrimento do foco

exclusivo na conquista de vagas no ensino superior, podem estar reproduzindo a exclusão que desejam combater.

Finalizamos este capítulo com uma síntese dos principais pontos abordados. Objetivamos identificar histórica e politicamente a universidade brasileira, problematizando o processo de modernização do ensino superior brasileiro impulsionado pelo golpe militar de 1964. Destacamos o surgimento da “indústria do vestibular” e o surgimento dos cursinhos populares como uma alternativa para estudantes de escolas públicas que buscavam ingressar no ensino superior.

Analizamos o desenvolvimento e a consolidação desses cursinhos desde os anos 1990, abordando seus desafios, contradições e conquistas ao longo do tempo. No entanto, também apontamos para uma possível contradição presente em alguns cursinhos populares. Acreditamos que eles possam estar incorrendo naquilo que tentam combater: uma educação excludente e precária. A partir dessa contradição, acreditamos que haja um discurso hegemônico nesse campo que pode influenciar as práticas e estabelecer um ideal institucional tanto para os alunos como para os professores desses cursinhos. Acreditamos que os efeitos da exclusão não se limitam apenas ao aluno em situação de vulnerabilidade socioeconômica, mas também afetam o professor em formação que busca desempenhar o papel de salvador. No próximo capítulo, baseado na abordagem psicanalítica, nosso esforço consistirá em demonstrar as contribuições da psicanálise e sua aplicação à formação e à prática dos futuros professores.

3. FORMAÇÃO DOCENTE E PSICANÁLISE

3.1 Reflexões sobre a prática docente no cursinho popular

A psicanálise destaca a relevância do não-saber inconsciente na prática educativa. A associação dessa relevância do não-saber à prática docente e o reconhecimento do impossível estrutural permitem uma discussão sobre as contribuições da psicanálise para a formação docente, o que impactaria positivamente nos cursinhos populares. Buscamos elucidar o papel fundamental da psicanálise na construção de dispositivos de escuta que permitiriam, especialmente aos professores de cursinhos populares, expressar verbalmente seu mal-estar, podendo superar queixas e a sensação de impotência inerentes à natureza impossível da tarefa educacional. Nesse sentido, as reflexões promovidas pela psicanálise sobre a atuação docente permitem lidar com os desafios da educação e fortalecer a formação docente nos cursinhos populares.

Como observado no capítulo anterior, os cursinhos populares sempre estiveram presentes no processo de luta pela democratização do ensino superior, desempenhando um importante papel combativo e crítico. O campo dos cursinhos populares apresenta diversas peculiaridades, principalmente em relação à prática dos professores, o que robustece nossa convicção de que o campo poderia se beneficiar de uma formação de professores orientada pela psicanálise. Vejamos algumas dessas especificidades.

Ao professor do cursinho é delegada a responsabilidade de recuperar a autoestima de seus alunos; propor discussões que abarquem a realidade dos discentes; promover uma relação professor-aluno de proximidade acolhedora; sustentar o desejo pela causa de uma educação popular; servir como um modelo a ser seguido e ainda oferecer aos estudantes condições reais de ingressar no ensino superior. Acometidos de uma série de ideais a ser cumpridos, parece que a experiência dos professores no cursinho popular não lhes permite perceber e experimentar sua implicação pedagógica no seu fazer docente. A identificação forçada com o “Salvador” parece bloquear a possibilidade de o professor se envolver na cena educativa. Notamos como o discurso militante, em alguns cursinhos populares, pode encobrir e acomodar esse futuro professor indeciso na luta pela democratização do ensino superior, que possivelmente dispõe de pouco investimento em si e na docência.

Esse quadro nos convoca a refletir sobre a importância de um espaço dedicado à formação de professores orientada pela psicanálise, especialmente voltado para esses futuros

professores. A saber, há uma necessidade de criar um espaço onde a formação leve em consideração a subjetividade do docente, bem como o não-saber inconsciente. Desse modo, os professores poderiam usar sua fala na construção de seu estilo, evoluindo de uma fala vazia para uma fala plena (Pereira, 2016). Uma fala que gere também impactos, microssoluções e saídas emancipatórias diante das políticas de inclusão e seus possíveis efeitos de exclusão nos cursinhos populares.

3.2 Reflexões sobre psicanálise e formação de professores

Segundo Freud ([1937]/2017a), a psicanálise sustenta que o docente lida com aquilo que foi nomeado como impossível. Tanto governar, psicanalisar quanto educar ocupam o lugar do impossível, uma vez que uma cota contingente de fracasso é inerente e inseparável dessas artes. Além disso, o impossível não deve ser confundido com o inexecutável, mas sim compreendido como algo estruturalmente inalcançável (Voltolini, 2011). A falta de reconhecimento desse impossível estrutural na prática dos professores tende a levar os profissionais que exercem essas atividades a experimentá-las como impotência. Segundo Pereira (2016, p. 202),

Um professor, na realidade, vive essa angústia sob o signo da impotência ao estar diante das incertezas de seu ato, das ambivalências, das pulsões, das manifestações da sexualidade de si e do outro, das invariantes diagnósticas, das irrupções de violência, da apatia e do desinteresse discente; além de estar diante de sujeitos em sua pura diferença, tendo que exercitar o legítimo imperativo social de fazê-los incluídos.

Destacamos que essa falta de reconhecimento do impossível estrutural nos cursinhos populares opera de forma particular. O impossível estrutural se soma a uma série de impossibilidades demandas aos sujeitos que ocupam o cargo de professor. Para além do impossível estrutural da educação, deparamo-nos com diversas impossibilidades no campo que parecem ressaltar ainda mais a sua impossibilidade. Salvar os alunos de um mecanismo educacional que os exclui do ensino superior é o principal objetivo político-pedagógico dos cursinhos populares, dando ênfase à politização em detrimento do sucesso em alcançar uma vaga no ensino superior. O pilar estrutural e político dos cursinhos possui em sua concepção um grande entrave, vivido como impossibilidade em muitos cursinhos, que é o desejo do aluno em acessar o ensino superior, não necessariamente sua politização.

Ao professor em formação é destinada uma série de ideais que, na prática, parecem ficar bem distantes do desejado pelos cursinhos. Além de lecionar, tal professor deveria garantir o resgate da autoestima de seu aluno, militar por uma causa social e sustentar uma posição de

modelo a ser seguido. Esse ideal institucional, acrescido de uma falta de suposição de saber nos alunos e na própria educação popular, contribui para fixar os alunos ainda mais na condição de “pobres alunos”, além de impedir que o futuro professor se coloque na cena educativa a partir da sua subjetividade. Essa série de entraves parece impossibilitar que o sujeito construa um saber que consiga contornar a impossibilidade estrutural do seu campo, além de assumir toda a responsabilidade pelo fracasso dos seus alunos.

A psicanálise traz a noção de um sujeito dividido em contraste com o sujeito pedagógico, que é considerado o sujeito da razão cartesiana. Para Diniz (2011, p. 7), “o ofício de educar lida com o saber em sua dupla dimensão: o conhecimento científico (parcela consciente do saber), e o não saber (inconsciente).” Na sala de aula, o professor lida diariamente com aquilo que escapa e ultrapassa sua consciência. O incontrolável, o que vai além do planejado, surge “daquilo que ultrapassa sempre, assintoticamente, a capacidade de planejamento e controle do real.” (Voltolini, 2020, p. 87). O abismo entre o sujeito estudado pela pedagogia e aqueles sujeitos que se apresentam em sala de aula é enorme.

No encontro da sala de aula, o professor precisa lidar com elementos fora do planejamento, pois ele não sabe e nem consegue prever como será afetado pelo contato com o aluno. Os alunos nos cursinhos populares parecem desafiar a capacidade de planejamento da educação popular, deslocando o principal objetivo dos cursinhos para a politização em segundo plano. Diante desse aluno desejoso por uma vaga no ensino superior, percebemos o recuo e a impotência de alguns futuros professores em lidar com esse elemento fora do planejado, o desejo dos alunos. É nesse caráter de imprevisibilidade e de falta de controle das ações que há certa semelhança entre o ofício do professor e do analista em sua prática clínica. O analista exerce controle apenas sobre si mesmo, sem controlar o que vai se passar na sessão. Tanto na prática do professor quanto na do analista, o foco está na abordagem do acontecimento presente, em vez de tentar prever o futuro (Voltolini, 2020).

Em sala de aula, os professores se deparam com um sujeito aluno muito distante daquele hipotetizado pelo discurso pedagógico ou pela visão de uma educação popular. Na cena real⁹ da sala de aula, os alunos são atravessados pelo seu conhecimento inconsciente, o que pode gerar tensões significativas, eventualmente explosivas e potencialmente patogênicas. Essa tensão constante e sutilmente ruidosa na sala de aula tem como pano de fundo o professor e os ideais pedagógicos que moldaram sua formação (Voltolini, 2018). Além disso, considerando a dinâmica dos cursinhos populares, os futuros professores também precisam atender a uma série

⁹ “O real a que aqui fazemos referência é exatamente aquilo que se revela nessa desadaptação estrutural na qual todos nós, os seres falantes, estamos constituídos.” (Voltolini, 2020, p. 96).

de ideais impostos pelo campo da educação popular. Esses ideais retratam a figura do professor como o responsável por “salvar” seus alunos. Entretanto, os próprios alunos frequentam os cursinhos com o objetivo de aumentar suas chances de ingresso no ensino superior, não com a expectativa de serem “salvos”. Talvez essa divergência seja a principal fonte de tensão constante e ruidosa em uma sala de cursinho popular.

É importante notar como a imposição de um professor “Salvador” poderia afastar, além da subjetividade do aluno, a subjetividade de alguns futuros professores da cena educativa. Nesse contexto, a psicanálise desempenha um papel crucial ao problematizar o discurso hegemônico presente em alguns cursinhos populares, abrindo espaço para a emergência do não-saber inconsciente, permitindo que o sujeito professor possa expressar sua própria voz. Partindo da evasão, vista como um grande dilema nos cursinhos, um espaço de formação de professores, segundo Voltolini (2018), que valorize a subjetividade pode proporcionar deslocamentos de identificações cristalizadas que corroboram apenas com uma repetição sintomática que impede o professor de elaborar o seu sintoma.

Outra contribuição significativa da psicanálise para a formação de professores é o conceito de transferência. Freud ([1912]/1996a) definiu a transferência como a reedição de fantasias experimentadas na relação atual com o analista. O autor enfatizou que a transferência é inerente ao tratamento analítico e não pode ser evitada, pois seu papel é auxiliar o paciente a não trazer à consciência o material que o tratamento tanto busca. A relação transferencial está presente em qualquer situação em que ocorra uma relação entre pessoas. No entanto, a diferença reside na responsabilidade do analista em destacar e abordar essa transferência com o paciente. Freud ressaltou a importância da condução ética do analista, principalmente no que diz respeito ao amor transferencial. Esse amor é transferido ao analista durante o tratamento, porém não deve ser vivido como uma demanda direcionada à pessoa do analista. Em vez disso, é entendido como um fruto da relação analítica que deve ser manejado para que o tratamento alcance seu objetivo (Freud, [1915]/1996f).

Freud ([1912]/1996a) explicou que os indivíduos seguem padrões repetitivos na vida erótica, chamados de clichês estereotípicos. Esses clichês são o resultado da combinação entre predisposições inatas do indivíduo e influências sofridas durante os primeiros anos de vida. Eles conferem ao sujeito uma maneira particular de se conduzir na vida erótica e são denominados clichês estereotípicos. A capacidade de amar que cada indivíduo possui é construída pela reedição dos seus clichês, os quais determinam as qualidades dessa capacidade. Nessa mesma lógica, o analista (ou o professor) também é influenciado pelos clichês estereotípicos do paciente (aluno).

De acordo com Freud ([1912]/1996a), isso significa que todas as relações amistosas, de amizade e de confiança, nas quais nos amparamos em nossas relações com outras pessoas, possuem, necessariamente, um vínculo sexual. Esses laços se desenvolvem por meio de uma amenização de seus objetivos sexuais. Mesmo que não estejamos conscientemente cientes disso, “originalmente, conhecemos apenas objetos sexuais, e a psicanálise nos demonstra que pessoas que, em nossa vida cotidiana, são simplesmente admiradas ou respeitadas, podem ainda ser objetos sexuais em nosso inconsciente.” (Freud, 1996a, p. 117).

Diferentemente de Freud, Lacan ([1960-1961]/1992b) introduz uma nova perspectiva para o entendimento da resistência no contexto da transferência. Segundo ele, não é a transferência que impulsiona a resistência, mas sim o que está presente no discurso do sujeito e que resiste à significação. Lacan ([1960-1961]/1992b) argumenta que a transferência é uma consequência da relação analítica e, por esse motivo, não pode ser considerada apenas como repetição ou atualização de padrões infantis.

A contribuição mais significativa da obra de Lacan para o conceito de transferência refere-se à função do sujeito-suposto-saber. Nessa dinâmica, o analisando supõe que o analista detém todo o conhecimento necessário para curar seu sofrimento. Entretanto, essa suposição é falsa, pois o analista não possui esse conhecimento absoluto, mas deve sustentar esse lugar de sujeito-suposto-saber sem se apropriar dele, permitindo que o analisando expresse seu desejo (Lacan, [1960-1961]/1992b).

Ao trazer a perspectiva de Kupfer (2000) para o campo da educação, podemos observar que a transferência no processo de ensino ocorre quando o desejo de saber do aluno se vincula a um aspecto específico da figura do professor. Nesse processo, o aluno é capaz de imaginar simpatias e antipatias na figura do professor, que possivelmente não correspondam à realidade. A partir desse momento, a figura do professor é preenchida pelas fantasias inconscientes do aluno, e isso pode gerar uma ambivalência de sentimentos, como amor e ódio, crítica e respeito, os quais têm origem em experiências emocionais estabelecidas precocemente na vida do aluno. Na transferência com o aluno, o professor assume uma tarefa de extrema importância, pois passa a representar o objeto da transferência confiado a ele. É por meio dessa dinâmica transferencial que o professor adquire autoridade, autonomia e influência dentro da sala de aula.

Kupfer (2000) ressalta a importância de o professor, ao ser alvo da transferência por parte de seus alunos, evitar ocupar e responder a partir do lugar do Ideal do Eu. Entretanto, como observa a autora, é bastante comum que o professor, mesmo inconscientemente, assuma essa posição na qual o aluno o coloca. Nesse cenário, o professor é percebido como detentor absoluto do conhecimento, encarnando a figura daquele que possui algo que falta ao aluno, e

espera-se que ele possa preencher essa lacuna. Como consequência, o aluno pode se tornar preso ao desejo do professor, renunciando ao seu próprio desejo em favor do que o professor espera.

Voltolini (2018, p. 69) destaca o caráter estrutural da transferência, o que implica afirmar que ela está presente na relação professor-aluno, independentemente de estar evidente ou não:

Aliás, por intermédio do conceito de transferência, vemos também explicado o fato de existirem, por parte do professor, preferências, animosidades, rivalidades, simpatias e antipatias diversas em relação aos alunos, quase sempre escondidas por trás da afirmação política e pedagogicamente correta de que toda criança merece a mesma atenção.

O conhecimento da dinâmica da transferência pode representar para o docente uma ferramenta fundamental no entendimento da sua relação com o aluno. Isso inclui perceber que parte da animosidade ou da admiração que os alunos transferem aos docentes não diz respeito ao professor como sujeito, e sim à posição que os alunos atribuem a eles. A partir desse lugar de sujeito-suposto-saber, o professor poderá, não ocupando o lugar de mestre, despertar no aluno o desejo de saber. No entanto, na realidade dos cursinhos populares, a relação transferencial pode estar comprometida. O lugar de suposição de saber parece dar lugar aos ideais hegemônicos impostos pela educação popular. O professor visto como “Salvador” e o aluno como um sujeito a ser salvo parecem ser as únicas possibilidades. Nessa equação, a educação popular assume a posição de detentora absoluta do conhecimento, deixando de fora alunos e professores.

Ao ensinar, o educador transmite não apenas os conteúdos pedagógicos, mas também as marcas de sua singularidade, seus fantasmas, suas identificações e sua posição subjetiva. Na realidade, embora fale sobre matemática, o professor está, na verdade, falando de si mesmo por meio de sua matemática pessoal (Blanchard-Laville, 2005). Freud ([1914]/1996c, p. 248), a partir da posição do aluno, escreveu que “é difícil dizer se o que exerceu mais influência sobre nós e teve importância maior foi a nossa preocupação pelas ciências que nos eram ensinadas, ou pela personalidade de nossos mestres.”

Da mesma forma, o aluno também traz consigo sua subjetividade e seu saber inconsciente na relação educacional. Além do ato de ensinar, há uma dimensão inerente a essa relação que envolve os aspectos inconscientes que afetam tanto o professor quanto o aluno. Logo, a experiência educacional inclui inibições, resistências, amor e ódio despertados pela transferência, bem como os momentos criativos de cada sujeito envolvido (Diniz, 2011).

Voltolini (2018) menciona “a caixa preta da sala de aula”, descrevendo a intensa e fervorosa tensão da relação transferencial no encontro (ou desencontro) entre professor e aluno, abrangendo elementos de romance e drama que compõem o roteiro desse vínculo. Nesse contexto, cabe questionar: quais marcas os professores dos cursinhos populares transmitem aos seus alunos? Seriam marcas de um professor engajado em uma causa social e preocupado em recuperar a autoestima de seus alunos? Assim como a nossa amostra de pesquisa e o alto índice de evasão nos cursinhos, essas marcas transmitidas estariam mais próximas do assistencialismo, que mascara a falta de suposição de saber nos alunos e na educação popular. Talvez as marcas de um ideal de inclusão institucional que sirva mais a um ideal de inclusão do que à verdadeira criação de um novo laço social com os alunos incluídos.

O interesse de um aluno por um conteúdo ou por uma aula está menos ligado ao domínio teórico que o professor tem desse conteúdo e muito mais atrelado à forma como esse professor lida e se relaciona com o que está sendo ensinado. É o desejo do professor que despertará o desejo de saber no aluno (Diniz, 2011). A relação educativa possibilita ao adulto que ocupa o papel de professor a possibilidade de reviver os conflitos que ele próprio enfrentou quando alguém ocupou o cargo que ele ocupa agora, mesmo que ele não tenha consciência desse conflito. “Por essa via, podemos dizer que a profissão de professor é a única profissão a qual ninguém chega sem uma experiência prévia.” (Voltolini, 2018, p. 69).

O que é comumente observado no cotidiano escolar são professores que desconhecem seu estilo e uma formação docente que pouco valoriza a sua subjetividade (Diniz, 2011). Possivelmente, os cursinhos populares buscam construir um modelo de professor adequado às demandas de sua realidade. Contudo, parece que esse modelo imposto, baseado em um ideal hegemônico, pode comprometer a subjetividade do professor. Além disso, no dia a dia dos cursinhos populares, sobretudo dos cursinhos pesquisados, encontramos professores que desconhecem seu estilo e têm poucas oportunidades de receber uma formação pedagógica que inclua sua subjetividade.

3.3 Formação de professores: das práticas reflexivas ao sujeito da psicanálise

Ao longo da história, a formação de professores tem priorizado um modelo de atuação técnico-pedagógico pautado no desempenho escolar e, em certa medida, na figura do professor proletário. Nessa perspectiva, o fracasso escolar é interpretado como uma falha no processo de ensino-aprendizagem. Caso os alunos não aprendam, cabe ao professor buscar e implementar metodologias e estratégias de ensino mais eficazes. Essa abordagem pressupõe que a

transmissão do conhecimento opera a partir de questões técnicas, e qualquer obstáculo ou dificuldade nessa transmissão é visto como a necessidade de ajustes metodológicos e técnicos no ensino (Bastos, 2018).

A formação de professores passou a assumir um papel de destaque frente aos problemas da educação, sendo um fator determinante para o sucesso ou fracasso dos alunos. Essa abordagem coloca uma carga de culpabilização nos professores, retratando-os como profissionais incapazes de exercer sua função. A formação de professores é um processo contínuo e inacabado devido à natureza do ofício. Por isso, a formação tende a ser sempre insuficiente, mas é importante para promover a elaboração, o aperfeiçoamento e o acúmulo de experiência (Voltolini, 2018).

Bastos (2018) menciona uma série de estudiosos, tanto do campo educacional como do campo da sociologia (a exemplo de Nóvoa, Bondía, Tardif, Charlot, Perrenoud), que problematizam esse modelo normativo e tecnicista de formação pedagógica e buscam enfatizar a importância da reflexão por parte dos professores ao longo de sua formação. Eles destacam a necessidade de uma prática reflexiva e de uma relação com o saber que ultrapasse os modelos meramente metodológicos. A dimensão reflexiva na formação de professores tem influências diretas da postura pedagógica conhecida como “escola ativa”, que defende que os professores devem assumir um papel ativo semelhante ao dos alunos como agentes do conhecimento. A capacidade de refletir, portanto, é valorizada e se torna o principal aspecto na formação docente (Voltolini, 2020). Pedroza (2010, p. 88) também destaca a importância da prática reflexiva e de estudos na escola, pois isso contribui com este debate ao “criar um espaço onde o professor possa ser ouvido. Esse espaço ofereceria apoio para que o professor possa realizar suas reflexões de maneira mais efetiva.”

Consideramos que a formação de professores ofertada pelos cursinhos populares se situa no modelo das práticas reflexivas. Além das questões pedagógicas, os cursinhos priorizam uma formação de forte aporte crítico e político aos professores. Eles promovem encontros regulares, geralmente uma vez ao mês, com uma pauta predefinida, que passaram a ser realizados *on-line* devido à pandemia de Covid-19. Espera-se que os professores reflitam sobre questões didáticas, dificuldades pontuais com algumas turmas e pautas políticas.

Contudo, conforme constatamos em nossa pesquisa, também é nítido que muitos futuros professores têm uma participação frágil nessas formações, embora haja esforços e possíveis punições por não participarem ou justificarem a ausência. Acompanhamos algumas formações que não conseguiram avançar além das queixas relacionadas a problemas administrativos e à frágil participação dos professores em formação. No entanto, em outros momentos de formação,

mesmo com uma participação geralmente baixa, ocorreram discussões importantes sobre o papel do cursinho na sociedade, na universidade que os contempla como projeto de extensão e sobre as dificuldades práticas encontradas em sala de aula. Apesar dos desafios, a formação reflexiva pode levar à construção prática de como os futuros docentes podem lidar com sua realidade nos cursinhos populares.

Considerar a prática reflexiva do professor enfatiza a racionalidade de seu trabalho, mas deixa de lado sua relação com o saber inconsciente. Freud ([1915]/1996e) alertou sobre nossa alienação em relação a esse saber inconsciente, o qual permanece desconhecido para cada um de nós. Portanto, a formação docente deve possibilitar que o sujeito professor, um sujeito dividido, construa um saber que se valha de sua verdade inconsciente. O sujeito reflexivo deve dar espaço ao sujeito do inconsciente, permitindo o resgate de sua dimensão subjetiva. A formação de professores orientada pela psicanálise traz a presença sutil e determinante do inconsciente na cena educativa (Voltolini, 2018). Além disso, a psicanálise visa preservar a noção de sujeito no campo pedagógico, partindo da ideia de um sujeito dividido, em contraste ao sujeito cartesiano.

Reconhecer o limite da capacidade reflexiva na formação docente é o que possibilitará o reconhecimento do fator inconsciente e, conseqüentemente, a importância da psicanálise. Os limites da capacidade reflexiva surgem quando analisamos o ato diário do professor em sala de aula, indo além do mero planejamento. Existe algo em sua prática cotidiana que ultrapassa o campo da consciência. É nesse impasse ou limitação do campo reflexivo que Voltolini (2020) identifica a entrada da psicanálise no âmbito da formação de professores.

Como exemplo do limite da capacidade reflexiva na formação docente dos cursinhos pesquisados, decorrentes de suas experiências diárias como professores, apontamos a seguinte baliza reflexiva: por que alguns futuros professores, que afirmam compartilhar identificação com os alunos e com a causa da educação popular, em muitas ocasiões, adotam práticas docentes completamente distintas do que dizem acreditar? Essa questão ultrapassa a reflexão racional, pois exige que o sujeito se implique na resposta.

Outro exemplo dos limites da reflexão é a ausência da discussão da evasão dos alunos na formação dos professores. Quando esse tópico era abordado, a reflexão se concentrava apenas como um indicativo administrativo para os coordenadores de que havia chegado o momento de convocar nova chamada de alunos. Quando esse tópico foi finalmente abordado em algumas formações, a reflexão levou os professores em formação a construir um saber racional sobre a evasão. Eles apontam, em grande medida, fatores externos aos cursinhos para justificarem a evasão. Os principais fatores apontados foram: carga horária de trabalho que

desmotiva e inviabiliza o aluno a continuar no cursinho; dificuldade pedagógica em acompanhar algumas aulas; distância física do cursinho; falta de recursos tecnológicos adequados; necessidade em ajudar a família financeiramente; dificuldade em criar uma rotina de estudos; falta de objetivos e mesmo a aprovação em algum vestibular. Entretanto, o que está para além da capacidade reflexiva nesse contexto são questões como: qual é o papel dos professores e da instituição na causa da evasão? O que eles fazem ou deixam de fazer que pode contribuir para a evasão dos alunos? Essas questões demandam dos sujeitos que se impliquem na resposta, que coloquem a sua subjetividade na construção de um saber singular sobre a evasão na busca por respostas.

Considerar o estilo ou o fator inconsciente do professor na formação docente significa possibilitar a construção de um saber singular a partir da experiência do próprio professor. A formação universitária docente geralmente se concentra em conhecimentos referenciais e pouco experienciais, negligenciando a vivência individual do professor. Muitas vezes, a formação é focada na resolução prática de problemas, o que tende a deixar de lado a subjetividade do docente. A premissa é que a formação de professores raramente possibilita que eles “elaborem os frutos de sua experiência” – como experienciam a evasão dos alunos? – e se apropriem de seu estilo a partir de uma escuta que acolha plenamente sua palavra, sem estar subordinada a nenhum saber preestabelecido, exceto à palavra do próprio professor. O objetivo é passar do sofrimento ao enigma, e do enigma ao conhecimento, tornando essa abordagem o cerne do processo de formação (Voltolini, 2018, p. 13).

Voltolini (2018) propõe um modelo de “antiformação docente” que se baseia em uma escuta atenta, considerando a realidade psíquica, mesmo que o sujeito não esteja ciente das implicações subjetivas de sua fala. Segundo o autor, “não saber o que se sabe inconscientemente é uma presença que age inercialmente no psiquismo com consequências, também para a dinâmica do conhecimento e das aprendizagens.” (Voltolini, 2018, p. 13). Tal modelo proposto, de uma escuta atenta à realidade psíquica do professor, teria uma vasta aplicação nos cursinhos populares. Além das formações pedagógicas, a escuta atenta e direcionada ao sujeito do inconsciente poderia ocorrer nos diversos espaços do cursinho, sejam formais ou informais.

Voltolini (2020) destaca que a ênfase no “real da formação docente” é a contribuição mais importante da psicanálise ao campo da formação docente. Fora desse enfoque, a psicanálise seria apenas mais uma entre outras abordagens teóricas que tratam dos fatores psíquicos envolvidos na formação de professores. Desse modo, a psicanálise correria o risco de ser considerada uma “ideologia psicanalítica e não como psicanálise.” (Voltolini, 2020, p. 90). Se isso acontecesse, a psicanálise como ideologia poderia ser equiparada a uma “cosmovisão”,

ao lado de outras ciências que compõem o conhecimento da pedagogia. Para evitar esse equívoco, Voltolini (2020) nos convida a analisar como Freud ([1933]/1996b) tratou desse conceito em seu texto “A questão de uma *Weltanschauung*¹⁰” e a compreender os riscos que a psicanálise enfrenta ao ser convocada pela pedagogia para oferecer respostas definitivas ao mal-estar na educação. Da mesma forma, a educação popular corre esse risco de se tornar uma “cosmovisão” quando é convocada pelo campo dos cursinhos populares a construir respostas e saberes hegemônicos para lidar com a complexa realidade da democratização do ensino superior.

Na Conferência XXXV, Freud ([1933]/1996b) dedicou-se a demonstrar a cientificidade da psicanálise, bem como suas limitações inerentes. Ele alerta para a pretensão e os riscos de transformar a psicanálise em uma cosmovisão que se arrogaria a capacidade de oferecer respostas e explicações para todo mal-estar humano. Segundo o autor:

Em minha opinião, a *Weltanschauung* é uma construção intelectual que soluciona todos os problemas de nossa existência, uniformemente, com base em uma hipótese superior dominante, a qual, por conseguinte, não deixa nenhuma pergunta sem resposta e na qual tudo o que nos interessa encontra seu lugar fixo (Freud, [1933]/1996b, p. 155).

Freud ([1933]/1996b) considera que a psicanálise seria incapaz de criar uma cosmovisão, e isso não é necessário para se sustentar como ciência. Diferentemente da filosofia e da religião, a psicanálise tem suas limitações e incompletudes, não buscando criar sistemas abrangentes que englobem todos os aspectos da existência humana. Em relação ao texto de Freud, Voltolini (2020) destaca a atração do ser humano por uma cosmovisão como principal questão. Essa visão de mundo poderia oferecer consolo e respostas para o sofrimento e as dúvidas humanas de forma muito mais poderosa do que as verdades científicas. Ao incorporar o saber da psicanálise, a pedagogia torna-se uma ideologia psicanalítica que influencia o campo da formação de professores e promove a ilusão de uma educação ideal e universal. Do mesmo modo, ao incorporar o saber da educação popular, o campo dos cursinhos populares torna-se uma ideologia de educação popular que influencia o campo da formação de professores e promove a ilusão de uma educação que possa incluir a todos da mesma forma.

Para a psicanálise, a verdade é não-toda, o que significa que não há saber que possa esgotá-la completamente. Nesse sentido, Voltolini (2020) utiliza o termo “caixa-preta” como

¹⁰ Grifo do autor. Nesse texto, Freud ([1933]/1996b, p. 155), logo no segundo parágrafo, faz um alerta sobre a impossibilidade de tradução do termo *Weltanschauung*. Para ele, trata-se de “[...] um conceito especificamente alemão, cuja tradução para línguas estrangeiras certamente apresenta dificuldades.” Na tradução que estamos utilizando, apesar de sua limitação, optou-se por empregar o termo “cosmovisão”.

uma metáfora capaz de revelar a “outra cena”, ou seja, o inconsciente permeia as relações em sala de aula. Assim como a caixa-preta na aviação, que possui um conteúdo indestrutível e revelador, o inconsciente na sala de aula guarda mensagens e verdades que não podem ser plenamente compreendidas pelas luzes da ciência. A “caixa-preta” representa o real ou desconhecido da formação docente em sala de aula. Nesse contexto, as respostas não são imediatamente óbvias e podem ser ouvidas e compreendidas, oferecendo uma nova perspectiva para a compreensão do processo educativo (Voltolini, 2020).

Entendemos que considerar o sujeito do inconsciente, alicerçado no “real da formação docente”, pode permitir a construção de um saber singular a partir da experiência docente e do estilo de cada professor. Seguindo a sugestão de Bastos (2018, p. 132), a psicanálise aplicada à formação de professores como um dispositivo de trabalho grupal

[...] possibilita que a angústia perante o trabalho não se torne paralisante, na medida em que oferece uma possibilidade de fazer-dizer aquilo que é da ordem do mal-estar na educação e possibilita que os professores saiam do lugar de “queixa” e impotência e cedam aquilo que é da ordem do impossível na educação, porém realizável, dentro de uma perspectiva menos idealizada sobre o papel do professor.

3.4 A pesquisa-intervenção e a clínica orientada ao sintoma

A formação de professores e a prática diária dos educadores poderiam se beneficiar do *método clínico* desenvolvido por Freud e associado à pesquisa-intervenção orientada clinicamente, superando os padrões tradicionais de uma clínica psicanalítica convencional de consultório. O método psicanalítico não deve ser rígido, mas sim intervencionista e crítico, e deve abordar as ambivalências como componentes essenciais do processo de trabalho (Pereira, 2020).

A pesquisa-intervenção de orientação clínica vem sendo desenvolvida no interior de diversos espaços educativos no Brasil, com destaque, e em determinados países ao redor mundo, tais como escolas, centros socioeducativos, universidades e instituições de acolhimento. O objetivo é atender a uma série de demandas atuais relacionadas ao mal-estar educacional, como o fracasso escolar, a evasão, o sofrimento psíquico de professores, a inclusão de sujeitos com deficiência, a drogadição, condutas antissociais, violência, recusa do saber, entre outros. Trata-se de uma proposta de trabalho que consiste na escuta-intervenção dos diversos atores entrelaçados na complexa dinâmica do ato educativo: professores, alunos e demais integrantes envolvidos. Essa escuta-intervenção proporciona a esses sujeitos envolvidos a reflexão sobre sua prática, a compreensão de fenômenos, a destrava de identificações, a

formulação de ações e a elaboração subjetiva de seus entraves pedagógicos, buscando inventar formas criativas de lidar com o que Freud ([1937]/2017a) nomeou como o impossível de educar (Pereira, 2019).

A pesquisa-intervenção não se limita apenas à psicanálise, embora seja amplamente empregada nesse campo, bem como na psicologia social, direito e educação. Como o próprio nome sugere, a pesquisa-intervenção tem uma dupla função: pesquisar e intervir. Além disso,

Nota-se que a pesquisa-intervenção está fundamentalmente atrelada a processos de subjetivação, de desterritorialização, bem como de desnaturalização de si e do objeto investigado, de modo a poder levar o sujeito a produzir o que não se espera: uma novidade, um novo significante, uma fala plena. Algo que o surpreenda e que o subjetive (Pereira, 2016, p. 74).

Ao convocar a psicanálise como teoria e método de intervenção no campo da educação, algumas considerações são indispensáveis. Freud ([1913]/1996h) nos alertou que devemos sempre adotar a perspectiva do caso único, evitando assim a tentação dogmática de criar uma técnica padrão e rígida. A analogia com o jogo de xadrez se encaixa bem nessa perspectiva, pois nas partidas de xadrez, apenas o início e o fim são previsíveis, enquanto o intervalo entre eles é permeado de inúmeras possibilidades. Isso implica que todo aquele que deseje utilizar a psicanálise como uma metodologia de intervenção deverá, em certa medida, desenvolver sua própria metodologia de pesquisa.

Pensando no contexto dos cursinhos populares e levando em consideração o alerta de Freud ([1913]/1996h) sobre a necessidade de criar um modelo de escuta-intervenção que seja adaptado a cada caso específico, exploramos como a pesquisa-intervenção de orientação clínica poderia ser aplicada na realidade da formação de professores nos cursinhos populares. A complexa dinâmica dos cursinhos demanda de nós uma invenção metodológica que permita escutar os sujeitos em seu sofrimento. Como discutido na introdução desta pesquisa, os cursinhos populares possuem características de funcionamento bem particulares e extremamente relevantes, o que nos motiva a criar um método de escuta-intervenção adaptado a esses espaços específicos.

De modo geral, os cursinhos apresentam uma equipe administrativa¹¹ e docente¹² majoritariamente formado por voluntários. Isso significa que o tempo disponível para o projeto costuma ser limitado, e os integrantes da equipe dificilmente conseguiriam participar de

¹¹ Geralmente composta pelos docentes que dividem suas funções com funções administrativas.

¹² O corpo docente dos cursinhos populares é composto, em sua maioria, por professores em formação, sobretudo das licenciaturas, professores já graduados e professores temporários, com formação em licenciatura ou não, mas que não atuam profissionalmente como professores e nem pretendem atuar.

atividades extras, além das atividades já demandadas pelo trabalho docente. Esse dado, obtido a partir do referencial teórico e das entrevistas clínicas conduzidas, é fundamental para a elaboração de estratégias eficazes de escuta-intervenção nesses contextos.

Além do caráter voluntário do corpo docente e administrativo dos cursinhos, também observamos uma alta rotatividade entre os futuros professores, o que é comum em projetos de extensão. Além disso, notamos que existe uma evasão expressiva entre os professores em formação. Diante dessa realidade, entendemos que a escuta-intervenção, seja ela na formação dos professores ou em outros espaços, deveria funcionar, inicialmente, como uma ferramenta complementar dentro das atividades já existentes no cronograma do cursinho. Dessa forma, sem mudar o cronograma do projeto acrescentando mais encontros, teríamos a oportunidade, além de iniciar a escuta-intervenção, de possibilitar a construção de um laço transferencial com a equipe. Esse laço precisaria ser sustentado e renovado a cada semestre, quando há uma grande entrada e saída de pessoas.

Diniz (2018) ressalta que a psicanálise, com sua epistemologia e método, lida com elementos inconscientes não apenas na sua aplicação clínica tradicional, mas também na pesquisa e no ensino e aprendizagem. A descoberta freudiana de um sujeito dividido faz com que a consciência não seja mais considerada apenas como o lugar da razão, mas também um espaço de lugar de ilusões, distorções e ocultamentos. Os profissionais da educação, em sua prática diária, se deparam não apenas com o sujeito da razão, mas também com o sujeito do inconsciente, que inventa sintomas para alcançar seus desejos de maneira enviesada (Pereira, 2020). Essa relação de compromisso subjetivo, que se manifesta como sintoma, pode ser extremamente prejudicial para a vida do professor e seus laços sociais. Portanto, torna-se urgente desenvolver abordagens que permitam escutar e deslocar esse sintoma para formas menos danosas. Outra característica importante nos cursinhos é que seus professores são alunos, geralmente dos últimos anos de licenciatura. Isso implica em afirmar que o impacto de uma formação de professores psicanaliticamente orientada teria um duplo efeito: primeiro, no futuro professor e em seu trabalho realizado no cursinho; além disso, no professor e em sua carreira docente como professor fora do cursinho.

A pesquisa-intervenção de orientação clínica difere das abordagens de pesquisa-ação e pesquisa-participante, uma vez que o foco está nas singularidades discursivas. No campo da educação, a orientação clínica busca atuar de forma transformadora na realidade subjetiva, não se limitando apenas a compreendê-la. Assim, ela promove intervenções singulares e micropolíticas na experiência social. A orientação clínica, na perspectiva do sujeito, se baseia em recordar, repetir e elaborar, enquanto do ponto de vista do profissional que conduz a

pesquisa-intervenção, foca-se em fazer o sujeito falar, intervir e promover desidentificações, dessubstancializações ou deslocamentos subjetivos (Pereira, 2016).

Os instrumentos metodológicos dessa pesquisa-intervenção são os espaços de fala, as entrevistas clínicas de orientação psicanalítica e as observações de singularidades coletivamente denominadas “micropolítica da fala”. Os espaços de fala são “lugares de vida” ou momentos de ampla circulação e direito à palavra, geralmente em grupo, em que cada participante pode expressar livremente sobre questões pessoais ou impasses institucionais (Mannoni, 1977). A palavra circulando livremente tem a capacidade de conduzir o sujeito a equívocos, tropeços e verdades, manifestando-se em falhas discursivas que são escutadas pelos demais. O objetivo é conduzir o sujeito a falar e, assim, a se lembrar e se perceber, alcançando uma elaboração subjetiva (Pereira, 2016).

Nesses espaços, a condução ocorre em quatro níveis de intervenção. O primeiro deles é a queixa, no qual o sujeito externaliza suas reclamações e problemas com o outro. Em seguida, passa-se para o nível da implicação, em que o sujeito se questiona sobre sua responsabilidade na situação de que se queixa. A etapa seguinte são as microssoluções, nas quais o professor compartilha como lida com seus impasses cotidianos, inspirando o grupo. Por fim, busca-se a politização de soluções, visando a um bem comum e à elaboração de questões compartilhadas (Pereira, 2020).

Nos cursinhos populares, os espaços de fala poderiam ocorrer tanto nas formações pedagógicas agendadas como em outros espaços institucionais. Mesmo que não haja uma regularidade dos encontros, nem mesmo dos participantes, esse instrumento metodológico daria ao professor do cursinho o direito à fala, tanto para se posicionarem pessoalmente como para expressarem dificuldades e questões relacionadas à docência. Esse instrumento metodológico possibilita que o professor se desloque da sua queixa, implicando-se nela e construindo saídas que poderão servir aos demais professores que ainda farão parte do projeto no cursinho. Além disso, essa metodologia poderia possibilitar uma construção acumulativa sobre o fazer docente no contexto dos cursinhos populares, além de possibilitar questionamentos, reflexões e possíveis deslocamentos sobre o papel do cursinho popular como uma política que visa reparar uma desigualdade social.

Outro importante instrumento da micropolítica da fala são as entrevistas clínicas de orientação psicanalítica – espaços individuais nos quais é possível recortar melhor a localização subjetiva e o sintoma psíquico derivado dessa localização no contexto em que se insere (Pereira, 2020). Essas entrevistas clínicas seguem a regra fundamental da psicanálise – a associação livre; as intervenções seguem o princípio da técnica freudiana de recordar, repetir e elaborar. Nesse

sentido, o instrumento das entrevistas clínicas consiste em oferecer a palavra ao sujeito, possibilitando que ele traga questionamentos sobre seu lugar em relação ao que está sendo dito (Pereira, 2016). As entrevistas clínicas podem ser utilizadas como um desdobramento dos espaços de fala, viabilizando a escuta individual de determinados professores.

A observação de singularidade também é um potente instrumento de micropolítica da fala. Diferentemente das pesquisas sociais, na psicanálise, o foco recai menos sobre as regularidades discursivas e mais sobre suas especificidades singulares. Essa observação, que não é necessariamente participante e assistemática, tem como objetivo destacar as particularidades do objeto investigado (Pereira, 2016). Poderíamos afirmar que a observação de singularidade talvez seja o instrumento micropolítico da fala mais adequado ao contexto de funcionamento dos cursinhos populares. Há diversos espaços e encontros na dinâmica dos cursinhos, incluindo a sala de aula, que possibilitariam a aplicação desse instrumento. Em grande parte, o problema de pesquisa que nos propomos a estudar nesta pesquisa foi identificado por meio da observação de singularidades em diversos momentos no cursinho Democracia, conforme mencionamos na introdução deste trabalho. Naquele contexto, tivemos a oportunidade de destacar uma repetição que perpassava todo o espaço do Democracia. Essa repetição era evidente mesmo sem que os futuros professores a percebessem, seja na sala de aula com seus alunos, nas formações pedagógicas, reuniões administrativas ou pelos corredores do cursinho.

Tanto os espaços de fala, as entrevistas clínicas quanto as observações de singularidades têm como objetivo principal, como mencionado anteriormente, promover desidentificações, dessubstancializações e deslocamentos de sintomas subjetivos, especialmente aqueles cristalizados e repetitivos no contexto educacional. Portanto, a intervenção visa fazer o sintoma vacilar, auxiliando o sujeito a formalizá-lo, a desfazer identificações e buscar elaborações subjetivas (Pereira, 2019).

Independentemente da ferramenta metodológica de micropolítica da fala a ser utilizada, a clínica orientada ao sintoma, aplicada no cursinho popular, possui detalhes importantes que a diferenciam da clínica psicanalítica tradicional *stricto sensu*. Enquanto no consultório psicanalítico o analista pode se valer de um laço transferencial mais elaborado e dispor de mais tempo, na clínica que propomos para a educação não são utilizadas interpretações, mas sim intervenções pontuais. “Promovemos, para isso, uma escuta apurada com intervenções mínimas – nunca longas –, sempre um pouco atrás, de modo a fazer a palavra circular em francos espaços de fala.” (Pereira, 2020, p. 54).

Essas intervenções são colocadas no nível da citação, e não do enigma (Lacan, [1969-1970/1992a]), para escandir o sujeito ao nível dos furos do discurso, aos lapsos e equívocos que o próprio sintoma tende a recobrir. Esse tipo de abordagem é o chamado direcionamento clínico-reflexivo no sentido social da psicanálise e não terapêutico. O termo “clínico” não se restringe às práticas estritas de consultórios, mas refere-se a uma conduta clínica que permite ao sujeito da intervenção um constante movimento de reflexão e implicação em suas ações. Em um contexto dinâmico como o dos cursinhos populares, qualquer intervenção que desconsidere a conduta clínica, que não possibilite ao professor refletir e se envolver em sua prática, corre o risco de contribuir para a construção de uma ideologia da educação popular.

Seguindo a perspectiva de Cifali (2001), a conduta clínica não pertence a uma única disciplina ou a um terreno específico, mas deve levar a uma mudança, atendendo à singularidade de cada situação. Essa conduta clínica também contribui para a construção de uma ética que permeia as interações com os outros, frequentemente questionando e modificando nossa relação com eles. Conforme a autora,

Ser clínico é precisamente partir de algo dado, de expectativas, de referências prévias e, mesmo assim, aceitar ser surpreendido pelo outro, inventar na hora, ter intuição, golpe de vista, simpatia: inteligência e sensibilidade do momento, trabalho na relação, envolvimento transferencial de onde um dia, nesse minuto, nesse acompanhamento, poderá emergir uma palavra ou um gesto que terá efeito [...] (Cifali, 2001, p. 106).

A autora não apenas descreve com precisão o direcionamento necessário para uma intervenção no campo da psicanálise, mas também delinea uma atitude clínica altamente relevante para aqueles que desejam fazer parte do campo dos cursinhos populares.

3.5 Análise da prática profissional de professores

O dispositivo de análise da prática de ensino desenvolvido e aplicado por Blanchard-Laville (2005, 2007) ao longo de anos de trabalho clínico apresenta algumas particularidades, além de contribuições pontuais de outros autores. A autora propõe uma análise da prática profissional de professores a partir da escuta clínica com base psicanalítica, oferecendo assim mais uma possibilidade de intervenção clínica na formação de professores em cursinhos populares. De acordo com Blanchard-Laville (2007, p. 214), seu esforço teórico e clínico a possibilita estar “[...] engajada em uma construção teórica – além da transposição de conceitos

psicanalíticos – que permite tornar inteligíveis os fenômenos psíquicos ligados às práticas docentes e formadoras nos espaços de ensino e formação.” Isso é particularmente interessante para a realidade dos cursinhos, pois trata-se de uma intervenção destinada a construir um saber que vai além dos conceitos da educação popular, abordando especificamente os fenômenos psíquicos relacionados à prática docente.

A autora destaca que o método grupal de análise da prática de ensino que ela desenvolveu foi influenciado pelo método de formação conduzido por Michaël Balint em grupos médicos, por trabalhos realizados com Salomon Resnik e também por sua formação clínica com intensas influências de Wilfred Bion. Esse dispositivo grupal de acompanhamento clínico de professores possibilita avaliar, a partir da fala dos professores, “[...] como nossas intenções didáticas nos induzem a agir.” (Blanchard-Laville, 2005, p. 121), mesmo que grande parte dessas intenções não esteja acessível conscientemente ao professor. No entanto, essas intenções exercem fortes influências em suas ações. O manejo do grupo deve possibilitar aos participantes “[...] remover um pouco desses obstáculos, cuja origem nos escapa na vida cotidiana e que nos trazem enorme aflição, mesmo contra a nossa vontade, em nossa atividade profissional.” (Blanchard-Laville, 2005, p. 121).

A análise das práticas profissionais dos professores está fundamentada na premissa de que as vidas profissional e pessoal do educador estão interligadas. Dessa forma, a dimensão profissional é inseparável da dimensão pessoal, e é influenciada por fatores que incluem aspectos organizacionais, institucionais e sociais (Almeida, 2009). Portanto, trata-se da análise de um sujeito no exercício de sua profissão, considerando a influência mútua entre sua vida pessoal e profissional, em vez de se limitar apenas a examinar a prática profissional. Nesse sentido, Bastos (2018, p. 130) destaca que esse modelo de formação de professores busca abordar

[...] o sofrimento psíquico profissional suscitado pelo exercício da docência, de modo a restituir um lugar de autoria para o professor fornecendo ferramentas de suporte (discussão das práticas no grupo ou diário de bordo) para que seu trabalho de pensar sobre sua experiência docente, mesmo diante do desamparo do saber não sabido, não deixe de ser feito.

A verbalização dos professores em grupo tem o potencial de testemunhar e reconhecer certos aspectos de sua prática concreta que muitas vezes diferem das concepções pedagógicas ideais ou das aspirações pessoais. Existe uma grande discrepância entre o que o professor gostaria de realizar em sala de aula e o que ele realmente consegue executar, pois há pressões de fatores internos desconhecidos. Para os sujeitos dos cursinhos populares, essa discrepância

entre o idealizado e o factível é ainda mais acentuada devido aos ideais da educação popular. Esses ideais podem exacerbar a discrepância entre o que o professor desejaria realizar e o que ele realmente consegue executar. Em alguns casos, o ideal pode até mesmo se sobrepor à subjetividade do professor, privando-o de sua principal ferramenta para lidar com o real da sala de aula, como expressado na fala dessa professora em formação, que fez parte da nossa amostra de pesquisa:

O que me falaram é que não tem um currículo porque eles não querem curricularizar o ensino, então eles querem que os professores estejam livres para falar o que eles acharem que tem que ser falado. E nisso eu não concordo, porque entra naquele nosso debate da contradição, porque os alunos estão lá pelo vestibular, então eu entendo que é muito bonito falar de Paulo Freire, mas para quem já está na universidade é fácil ficar nessa idealização, nessa coisa, mas eles estão fora ainda [...]. (Fala da professora de Biologia II em formação do cursinho Democracia, 2022).

O papel de um grupo de análise da prática com abordagem clínica é tentar compreender e revelar algumas dessas questões em níveis mais profundos. Blanchard-Laville (2005) defende que o grupo de formação deveria proporcionar aos professores participantes a possibilidade de reconhecer, em suas práticas, atos e ações que escapam ao controle da razão e previsão no contexto da sala de aula. Os relatos em grupo são motivados por incidentes ou impasses na prática do professor, e a construção de sua narrativa ocorre durante os encontros. Esses encontros são regulares, com data e hora fixas, e requerem um razoável tempo de trabalho, com duração de duas a três horas. Não há preparação prévia para as sessões, nem são exigidos relatos escritos. A dinâmica do grupo facilita o estabelecimento de vínculos de trabalho entre os participantes, e a assiduidade e a ampla participação dos professores são essenciais para manter o funcionamento do grupo. Com exceção do tempo médio de duração dos grupos, as demais características se adequam bem à realidade dos cursinhos. Motivados por outra característica dos cursinhos populares, considerando também a incipiente experiência desses futuros professores, a heterogeneidade das turmas engendra uma série de impasses e incidentes que poderiam ser altamente beneficiados por meio dos grupos descritos por Blanchard-Laville (2005).

O grupo é alimentado pelos relatos pessoais de cada membro, e a sensação de obrigatoriedade impulsiona cada um, em seu tempo, a trazer relatos pessoais que contribuem para o andamento do trabalho do grupo. A autora faz um alerta importante sobre os objetivos dessa proposta de trabalho. Segundo ela,

Essa forma de trabalho não deve mesmo desembocar em psicologização do ensino, mas, antes, na medida em que esse trabalho leva o professor a desprender sua problemática profissional das malhas libidinais em que ela corre o risco de se ver presa, por menos que ele o deseje, o professor se vê mais livre, mais à vontade para exercer o seu ofício magisterial, por meio do contato relacional complexo mas inevitável que constitui a relação pedagógica (Blanchard-Laville, 2005, p. 122).

O animador ou a pessoa que conduz o grupo possuiu uma posição de trabalho diferente dos demais integrantes. Sua função é semelhante à do analista em seu ofício, não se posicionando como aquele que detém um saber absoluto capaz de fornecer respostas para os questionamentos e impasses pedagógicos e pessoais do grupo. Em vez disso, cada participante é encorajado a explorar sua própria trajetória e sua verdade particular (Blanchard-Laville, 2005). Evitar a posição de “superpedagogo” normativo é essencial para o sucesso do trabalho proposto. O animador não deve sufocar a busca da verdade dos participantes impondo suas próprias ideias ou normas, como o saber hegemônico da educação popular, mas sim identificar nos relatos dos professores os significantes equívocos, os lapsos, os atos falhos, ou seja, os momentos em que o sujeito falante revela sua verdade. Dessa forma, o animador pode, dentro dos limites de sua própria escuta, esperançosamente, abrir novas perspectivas de sentido para o outro (Blanchard-Laville, 2005).

Vale ressaltar que, embora o direcionamento desse trabalho de análise da prática dos professores seja clínico, esse dispositivo não tem o objetivo de ser terapêutico, na concepção clássica do termo, que busca curar o sofrimento individual do professor, livrá-lo de seus sintomas e interpretar seus atos. O objetivo desse dispositivo é levar o sujeito professor a refletir e pesquisar sobre suas dimensões subjetivas, psicossociais, institucionais e relacionais que compõem a realidade material e psíquica na qual acontecem as práticas educativas, incluindo a dimensão inconsciente do professor-sujeito (Almeida, 2009).

Nesse contexto, Almeida (2009) ressalta a importância de evitar duas tendências por parte daqueles que conduzem o dispositivo: a tendência à interpretação “selvagem” e a tendência às prescrições ou “receitas” pedagógicas. Não são objetivos fáceis de serem alcançados, e talvez uma minoria consiga promover uma reconstrução e ressignificação de suas práticas, que são elementos essenciais para o ofício de professor e exigem reflexão constante sobre os aspectos imprevisíveis do ato educativo. Entretanto, essas reflexões podem ajudar os professores a minimizarem o impacto e os efeitos, tanto pessoais quanto profissionais, do confronto com a realidade da educação, cujo cerne consiste na impossibilidade de um sucesso total do ato educativo.

Em suma, abordamos algumas contribuições da psicanálise para a formação de futuros professores no contexto dos cursinhos populares. Discutimos a impossibilidade estrutural do ato de educar; a noção de sujeito dividido em contraste com o sujeito da razão pedagógica; a importância da transferência na relação professor-aluno e a noção de transmissão do saber e do sujeito do inconsciente. Além disso, destacamos algumas particularidades demandadas aos futuros professores na realidade dos cursinhos, no intuito de demonstrar como uma formação de professores psicanaliticamente orientada poderia contribuir para o fortalecimento do campo dos cursinhos populares, além de possibilitar que o professor reconheça seu estilo na sua prática, dentro e fora dos cursinhos. Objetivamos posicionar a psicanálise como um elemento relevante para a formação de professores, sobretudo quando se trata de cursinhos populares, desde que seja aplicada de forma apropriada, focando no “real da formação docente” para evitar ser reduzida a uma mera ideologia psicanalítica a serviço da pedagogia da educação popular. Ressaltamos também a importância de os espaços de formação possibilitarem questionamentos, reflexões e possíveis deslocamentos no contexto da política de inclusão social dos cursinhos populares.

No próximo capítulo, com base no referencial teórico trabalhado até aqui, o objetivo é evidenciar as categorias de análise criadas a partir das entrevistas clínicas. Serão discutidos o caráter excludente e estrutural de todo e qualquer projeto de inclusão, bem como o caráter sintomático subjacente aos projetos de inclusão social. A análise também buscará identificar se este trabalho foi capaz de captar alguma novidade subjetiva, o que poderia representar uma contribuição significativa para as discussões no campo dos cursinhos populares.

4. CATEGORIAS CLÍNICAS, O DISCURSO DA INCLUSÃO E A INCLUSÃO COMO SINTOMA SOCIAL

4.1 Construção e análise das categorias clínicas

Neste capítulo, abordamos a análise das categorias clínicas resultantes das entrevistas clínicas realizadas com os professores em formação de cursinhos populares, aliadas ao referencial teórico explorado nesta pesquisa. Nosso objetivo é examinar se, a partir dessas análises, surgem novidades subjetivas que possam contribuir para o fortalecimento do campo dos cursinhos populares. Para esse propósito, desenvolvemos categorias e subcategorias que nos auxiliassem na análise a partir das experiências compartilhadas pelos sujeitos de nossa pesquisa.

A principal categoria que emergiu está relacionada à nossa hipótese inicial de que os cursinhos populares, ao se engajarem em uma educação popular emancipatória e libertadora, podem inadvertidamente reproduzir aquilo que pretendem combater: um discurso hegemônico e excludente. Formulamos a hipótese de que, ao tentar incluir esses alunos historicamente excluídos do ensino superior, os cursinhos populares podem, paradoxalmente, contribuir para perpetuar a exclusão que buscam eliminar. O alto índice de evasão, tanto de alunos quanto de professores, tão conhecido e tolerado nos cursinhos populares, pode ser uma resposta sintomática a esse ideal institucional presente em alguns desses cursinhos.

Esse impasse, a possibilidade de reproduzir aquilo que pretendem combater – que consideramos um dos principais desafios enfrentados pelo campo dos cursinhos populares –, foi identificado a partir de três fundamentos interligados: 1) a inserção prévia do pesquisador no campo analisado; 2) a minuciosa revisão bibliográfica realizada; 3) as entrevistas clínicas com os professores em formação.

Baseados nesses três pilares, nossa investigação sugere a existência de um “discurso hegemônico” (categoria principal) que influencia as práticas do campo dos cursinhos populares e está atrelado a um “ideal institucional”. Nesse contexto, receamos que haja uma idealização do aluno (subcategoria) como alguém “faltante”, um sujeito cuja autoestima foi abalada pelas adversidades sociais que enfrentou e que, portanto, precisa ser amparado e protegido pelo cursinho popular.

Já o ideal de professor que se manifesta por meio desse ideal institucional é aquele que não apenas leciona, mas também é encarregado de resgatar a autoestima do aluno, engajar-se em causas sociais e representar um modelo a ser seguido pelos alunos em situação vulnerável.

O discurso pedagógico tradicional retrata o docente e o aluno como entidades abstratas, separadas das complexas interações da vida real, submetidos a um conjunto de regras que buscam moldar seu relacionamento dentro dos parâmetros de eficácia e produtividade (Voltolini, 2018).

Esse modelo é criticado pelo discurso da educação popular, mas paradoxalmente pode estar repetido, em certa medida, pelos próprios cursinhos populares. Os cursinhos populares, desde sua origem até sua consolidação, têm sido críticos dessa abordagem pedagógica voltada para a produção e a eficiência, que exclui o aluno do processo de aprendizagem. No entanto, ao enfatizar a politização em detrimento da conquista de vagas no ensino superior, eles podem estar negligenciando o desejo dos próprios alunos, não proporcionando espaço para que o sujeito-aluno possa emergir dentro do contexto educacional.

Diante disso, identificamos o “discurso hegemônico” como a principal categoria de análise, com as subcategorias “Ideal institucional: o professor ‘Salvador’” e “Ideal institucional: o aluno como ‘alguém sem alguma coisa’”. Esse discurso hegemônico cria um ideal institucional que retrata os alunos em situação vulnerável como “alguém sem alguma coisa”, enquanto o professor é visto como um “Salvador” encarregado de resgatar e salvar esses alunos. Essa dinâmica sugere a exclusão tanto do aluno quanto do futuro professor da verdadeira cena educativa nos cursinhos populares.

4.1.1 Ideal institucional: o aluno como “alguém sem alguma coisa”

“A gente tem aquela preocupação com a vivência do aluno quando ele for entrar na universidade, seja ela particular, seja ela pública, para que o aluno não sofra aquilo que a gente sofreu pra entrar na universidade, né?” (Fala do professor de Geografia em formação do cursinho Democracia, 2022).

Nossa primeira subcategoria problematiza o ideal institucional do aluno atendido pelos cursinhos populares. A atuação dos futuros professores deveria extrapolar as necessidades acadêmicas e proporcionar apoio para que os alunos superem uma série de desafios que vão além da esfera educacional. Conforme a citação que dá início a esta subseção, a construção imaginária de um aluno a ser salvo pelo professor é a grande marca dessa categoria. Esse cuidado especial com a situação específica do aluno é tema recorrente em nossas entrevistas, e termos como afetividade, amor, salvar, acolhimento, respeito e proximidade são frequentemente utilizados. Nas falas dos futuros docentes, os alunos são retratados como indivíduos que necessitam de cuidado, atenção e proteção contra mais frustrações, além de

terem a oportunidade de vivenciar uma relação professor-aluno próxima e que possivelmente não desfrutaram durante o ensino médio.

Dentro dessa relação professor-aluno, o professor em formação assume o papel de uma influência significativa, compartilhando sua própria vida e conquistas pessoais. Todavia, na prática, esse discurso pode restringir o aluno a uma condição pré-determinada, perpetuando a ideia de que o discente é “alguém sem alguma coisa”. Isso pode também ocultar os investimentos contraditórios de alguns professores, sejam eles voluntários ou bolsistas, o que fica evidente em um exemplo de um grupo de WhatsApp de um dos cursinhos, em que uma professora em formação declara uma hora antes de sua aula: “Gente, não vou poder dar a minha aula hoje, então, quem quiser, o horário está vago.” (Espaço de fala com professores em formação do cursinho Democracia, 2019).

Como ressalta Voltolini (2018, p. 41), “a presença do dispositivo assistencial como compensador da falta de sustentação do laço costuma funcionar mal quando faz reforçar o excluído como alguém sem alguma coisa.” Isso pode contribuir para “[...] um discurso vitimizante que em nada colabora com a superação do problema que, aliás, ele mesmo instaura.” A forma como alguns futuros professores se refere aos alunos em espaços de discussão ilustra bem essa preocupação: “Devemos pegar mais pesado com eles com questões e simulados para o Enem? Será que isso não irá frustrá-los? Ou e se eles desistirem?” Ou ainda, “Eu vou passar esse assunto aqui, mas vocês não vão entender isso agora. É só para vocês saberem que isso existe mesmo.” (Espaço de fala com professores em formação do cursinho Democracia, 2019). Há uma falta de suposição de saber nos alunos, que é disfarçada pelo assistencialismo e pelo discurso da inclusão.

Isso não significa que devemos ignorar os efeitos prejudiciais da exclusão social dos sujeitos marginalizados. No entanto, como observa Voltolini (2018), transformar isso em um estandarte exacerbado da causa pode piorar o problema, ao sustentar uma espécie de metapsicologia do excluído que desconsidera a situação concreta desses indivíduos. Essa situação não é determinada apenas pelas questões materiais de privação, mas também pelas implicações subjetivas dessa posição social. Isso é avigorado pela convicção de muitos sujeitos de que os alunos possuem uma baixa autoestima e de que os cursinhos populares deveriam ter a responsabilidade de restaurá-la, mesmo que para isso os alunos tenham que sacrificar seu principal objetivo de ingressar no ensino superior.

4.1.2 A diferença é o que temos em comum

Apesar de adotarem métodos de admissão diferentes, os dois cursinhos de nossa amostra compartilham a característica de ter turmas altamente heterogêneas, um grande desafio dos cursinhos populares. No entanto, essa característica de turmas heterogêneas, principalmente no que diz respeito à situação pedagógica individual de cada aluno, parece gerar um efeito de certa paralisação em alguns futuros professores. Isso poderia fortificar a cristalização dos alunos que não conseguem acompanhar as aulas em uma condição hegemônica de “alguém sem alguma coisa”, ou seja, um sujeito carente das condições necessárias para melhorar sua realidade pedagógica. Uma professora em formação da área de Exatas expressa essa situação da seguinte maneira:

A gente passou uma primeira lista para eles de exercício, que era pra diagnosticar, né? Então eram questões básicas. A gente não foi nem para o médio, era nível básico para saber se eles sabiam o que era átomo, coisas assim, sabe? O básico mesmo. E o resultado não foi legal. A maior parte dos nossos alunos não sabia quase nada assim. A média de acertos, eu acho que de dez questões, a média de acertos foi três. Então, assim, não me chocou. Chocou a Luana um pouco, que é a minha colega de sala, porque ela entrou esse ano. Como eu já estou no Democracia há um tempo, eu imaginava. Ela ficou assim mais preocupada. Aí eu falei assim: “Olha, é a realidade que a gente tem. Eu não sei se essa é uma impressão que eu tenho, mas parece que nas Ciências Exatas é pior, porque no geral é mais difícil de achar professor de Exatas nas escolas.” (Fala da professora de Física em formação do cursinho Democracia, 2022).

Autores como Vitorino (2009) destacam que o atraso pedagógico e a defasagem no capital cultural de muitos desses alunos têm suas origens nas próprias escolas, uma vez que estas priorizam apenas a cultura hegemônica. Segundo esse autor, uma das missões dos cursinhos populares é trazer para esse grupo discussões que se conectem com sua realidade. Sem isso, os cursinhos correriam o risco de perpetuar a educação bancária, que é criticada e condenada pela educação popular. Além disso, como abordado por Mendes (2011), os cursinhos populares poderiam priorizar a inclusão dos alunos em detrimento de sua emancipação. No entanto, a análise da nossa amostra de pesquisa aponta para uma grande dificuldade dos cursinhos populares em conciliar discussões que abordem a realidade dos alunos com o objetivo de proporcionar acesso ao ensino superior. Muitas vezes, nessa tensão, o que fica evidente é a verdade que retorna na falha do saber dos professores e da instituição. Essa verdade transcende as intenções e o reconhecimento do agente do discurso.

Os cursinhos populares pesquisados, em sua luta pela democratização do ensino superior com os suportes institucional, pedagógico e político que possuem, podem enfrentar uma contradição significativa: eles poderiam não estar cumprindo completamente uma proposta

de educação popular nem uma proposta tradicional de um pré-vestibular comercial. Em vez disso, podem acabar em uma posição intermediária, como um sujeito entrevistado nos indicou: “Estamos em cima do muro.” (Fala do professor de Português em formação do cursinho Democracia, 2022).

Diante dessa realidade, a busca por formação docente representa o principal esforço dos cursinhos pesquisados para lidar com essa contradição. Entretanto, algumas iniciativas individuais em busca de soluções práticas, embora bem-intencionadas, muitas vezes não recebem apoio institucional adequado, o que acaba frustrando tanto os futuros professores quanto os alunos. A busca por formação pedagógica não se restringe apenas ao aspecto técnico e didático; eles buscam, sobretudo, uma formação de forte apelo crítico e político. No entanto, essa ênfase na formação política poderia mascarar o real interesse de algumas instituições, que talvez estejam mais focadas na inclusão/emancipação dos alunos e dos próprios professores, negligenciando a construção de um conhecimento que seja mais aplicável à realidade das salas de aula dos cursinhos populares.

Além das dificuldades administrativas, pedagógicas e práticas enfrentadas nos cursinhos, Voltolini (2018, p. 43) parece acessar o cerne dessa problemática. De acordo com ele, “não adiantaria muito fomentar competências em um professor quando ele sente que sua função com determinado aluno se encontra em suspensão. Como na vida, na profissão o ser também vem antes do ter.” De fato, de pouco valeria investir no desenvolvimento de competências de um sujeito se ele acredita que sua principal missão, diante de um aluno em uma condição social de invisibilidade, é resgatá-lo antes que possa alcançar o que deseja. A formação técnica e política desse futuro professor poderia ter pouco impacto se não houver a suposição de conhecimento tanto no aluno quanto na própria educação popular. Dessa forma, a ideia de “salvar” esses alunos em situação vulnerável se torna quase inalcançável, uma vez que parecem condenados desde o início.

Ainda considerando os alunos idealizados que alguns cursinhos populares buscam atender, existe uma categoria de alunos que, segundo certos docentes em formação do cursinho Democracia, não são atingidos por esses programas, pois estão ainda mais à margem da exclusão escolar. Isso fica evidente nesta fala:

Quando a gente se mudou para a Escola Céu, é que, apesar de ter estudantes da escola pública ali, eles não eram os estudantes que a gente queria atingir, né? Eles já tinham uma intenção de ir para a faculdade, eles já tinham algo já estabelecido, assim, de por quê que eles iriam fazer um cursinho. Os que a gente queria atingir, os alunos que eram considerados problema na escola, que eram os que talvez se beneficiariam mais, eles não iam, eles não viam como algo interessante, né? Eu acho que eles nem

entendiam o que que era. (Fala do professor de Biologia II em formação do cursinho Democracia, 2022).

Voltolini (2018) contribui com essa discussão sobre a inclusão hegemônica ao problematizar a notável capacidade de segregação que o discurso da inclusão pode suscitar, uma marca sintomática da nossa sociedade contemporânea, como claramente evidenciado na fala do sujeito acima. O autor aponta que a educação inclusiva é um discurso contemporâneo que, ao focar o aspecto social, revela um problema característico de nosso tempo: a tendência à segregação.

Os professores em formação entrevistados assumem uma posição peculiar nesse contexto de tendência à segregação. Além de vivenciarem o peso da proletarização de seu papel como educadores, uma condição neoliberal que está constantemente ameaçada, eles também têm que lidar com uma exclusão que muitas vezes vem das próprias instituições. Eles, excluídos *a priori*, assumem o papel de Salvador, aquele que salvará o aluno de sua exclusão, mas estão eles próprios excluídos do discurso da inclusão que tentam sustentar.

Originalmente, o par conceitual exclusão/inclusão foi cunhado no âmbito dos estudos sociológicos, em um contexto específico que demandava entendimento sobre fenômenos ligados às desigualdades socioeconômicas. Foi a partir das urgências dos conflitos sociais que a inclusão como conceito revelou sua importância. Conforme Voltolini (2022, p. 36), “tratava-se de denunciar a situação de não acesso a bens e os mecanismos que a criam.” Impulsionados por uma economia cada vez mais seletiva, testemunhamos a proliferação dos “sem alguma coisa” – sem-moradia, sem-terra, sem-escola, sem-universidade e assim por diante –, contribuindo para as estatísticas dos abandonados pelo sistema. Esse traço estrutural da exclusão, que marca qualquer sociedade capitalista, é transferido para a figura do excluído, uma figura vitimada por esse mecanismo, que agora é alvo de atenção teórica e categorização, antes destinada à estrutura social da exclusão. No contexto dos cursinhos populares, podemos discernir como essa característica estrutural da exclusão é transferida para o “pobre aluno”, um sujeito excluído do ensino superior e que, atualmente, recebe todo um esforço teórico, categorizado e assistencialista para lidar com sua peculiar condição.

Os debates sobre o par conceitual exclusão/inclusão atingiram seu auge na década de 1990 – um período de consolidação do campo dos cursinhos populares – e também enfrentaram questionamentos dentro do próprio campo sociológico. Algumas das críticas destacam seu caráter excessivamente estático, considerando-o “um conceito que define uma espécie de não realidade sociológica”. Além disso, é visto como um conceito impreciso, “ligado a uma visão utópica de sociedade”, e sua aplicação prática é restrita (Voltolini, 2018, p. 36). Para o autor,

mais recentemente, pelo menos no domínio da pesquisa sociológica, o termo “vulnerabilidade” parece estar substituindo o conceito de inclusão. O termo “vulnerabilidade” parece se adequar melhor e estaria mais “[...] adaptado à sociedade líquida em que vivemos.” (Voltolini, 2018, p. 36). No entanto, na realidade escolar, o termo inclusão parece não ter sido superado e continua sendo uma expressão comum no vocabulário dos professores, funcionando como veículo de uma política e procedimentos associados a ela, que possuem uma presença concreta no dia a dia escolar.

Diferentemente da perspectiva de Voltolini (2018), no contexto dos cursinhos populares, o termo “inclusão” é utilizado para denotar um posicionamento político, uma demanda histórica de acesso ao ensino superior pelas classes menos favorecidas. No entanto, dentro do cenário político-pedagógico da educação popular, a inclusão enfrenta uma série de críticas. A mera inclusão, conforme visto em Mendes (2011), poderia fortalecer uma lógica meritocrática de acesso ao ensino superior. Nesse contexto, permeado por críticas e discussões sobre o papel político-pedagógico dos cursinhos populares, o conceito da “emancipação” parece se ajustar melhor a essa realidade. A emancipação visa transcender a inclusão ou, mais precisamente, coexistir com ela, sem deslocar o aspecto político da lógica meramente inclusiva.

Tanto no âmbito da educação inclusiva quanto na abordagem que propomos no contexto das lutas pela democratização do acesso ao ensino superior, é crucial compreender o discurso da inclusão/emancipação “[...] como um significante que circula, muito mais do que como um conceito que referenda discursos oficiais, que podemos compreender melhor o real da inclusão.” (Voltolini, 2018, p. 37). Além disso, em relação ao significante inclusão/emancipação, notamos que,

Quando o abordamos como um conceito que tem sua formulação racional, justificável no contexto de uma teoria que o contempla, deixamos de lado a forma como ele é investido na linguagem cotidiana, ou seja, a dinâmica de gozo que suporta sua circulação, e, portanto, trocamos sua dimensão de verdade em prol de sua dimensão de saber (Voltolini, 2018, p. 39).

O discurso da inclusão surge em meio à crise democrática, e para melhor compreender seu *pathos*, vale salientar que é no espaço “entre a afirmação de um *para-todos* – *slogan* do movimento inclusivo e especialmente da educação inclusiva – e outra afirmação, a do indivíduo e sua liberdade e autonomia, que o discurso inclusivo encontra o cerne de seu *pathos*.” (Voltolini, 2022, p. 71). Um discurso não é construído apenas por uma dimensão afirmativa, ou seja, por suas avaliações e julgamentos no enunciado. Existe também uma dimensão negativa que permeia o discurso. O conceito de ideologia demonstra bem essa dimensão negativa ao

revelar que, por trás da verdade anunciada pela inclusão/emancipação, frequentemente reside uma outra verdade, não declarada e oculta pelo discurso predominante. Utilizando a construção lacaniana dos discursos, Voltolini (2022) enfatiza que a verdade de determinado saber deve sempre ser remetida ao conjunto de saberes que a condicionam. A capacidade intrínseca de ocultação proveniente de todo discurso evidencia sua divisão. Uma divisão estrutural, segundo a psicanálise, entre dois campos: o campo do enunciado e o campo da enunciação. Essa divisão também pode ser observada na distinção entre saber e verdade.

A noção de autonomia é crucial na compreensão do dilema enfrentado pelo avanço da democracia e, conseqüentemente, pelo discurso de inclusão social. Em paralelo com a autonomia, o liberalismo introduziu no cenário político a possibilidade de o homem inventar e seguir suas próprias leis. O neoliberalismo marcaria justamente a transição de um indivíduo livre da obediência às leis de Deus para um indivíduo livre de todos e quaisquer determinismos. Essa evolução neoliberal culminou em um enfoque proeminente nos direitos e na ciência, dupla de extrema importância que começou a condicionar o discurso da inclusão social, elevando-o a um exemplo ilustrativo da crise democrática (Voltolini, 2022).

A evolução neoliberal, como apontado pelo discurso do capitalista em Lacan, promove uma fragmentação do laço social. O indivíduo neoliberal é aquele que busca se completar, eliminando a divisão estrutural subjetiva de alienação ao outro. Ele se empenha em buscar objetos que possam satisfazer seu desejo, objetos perfeitamente adequados às suas necessidades. É um indivíduo que almeja extinguir a sua própria condição de sujeito, iludido pela busca de um objeto que possa satisfazer integralmente seu desejo. Isso se reflete em alguém que procura controlar sua própria verdade, “um verdadeiro *self-made man*.” (Voltolini, 2022, p. 73). Embasado na ciência, o indivíduo neoliberal é aquele que reconhece os significantes que o influenciaram, mas os desconsidera, acreditando que detém controle sobre eles.

Observamos como a figura instituída do militante, em prol de uma educação popular inclusiva/emancipadora, poderia ocupar o lugar do indivíduo neoliberal que busca completar-se. Envolvidos em seu saber hegemônico, a militância poderia iludir seus seguidores, oferecendo um espaço que promete todas as respostas, uma solução personalizada para suas necessidades. Ao mesmo tempo, isso lhes infunde um senso de compromisso republicano, mesmo que o preço a pagar implique renunciar à própria condição de sujeito.

Assim como o capitalismo, a militância deslocada de sua função política, semelhante a alguns cursinhos populares que identificamos em nossa pesquisa, oferece aos futuros professores artigos de consumo sob medida, como os princípios da educação popular, objetos potencialmente destinados a preencher suas demandas republicanas. Isso leva à aniquilação do

desejo, uma vez que o desejo só existe na presença de uma falta. O sistema capitalista de consumo transforma o desejo em necessidade, uma necessidade que gradualmente se transforma em um consumo compulsivo por novos objetos. É daqui que surge a afirmação de Lacan de que o discurso do capitalismo carrega um importante paradoxo, pois, ao contrário dos demais discursos, ele elimina o próprio laço social que o constitui. “Ele é uma verdadeira guerra declarada ao humano, na medida em que ele o combate na raiz transformando a dinâmica de desejo em dinâmica de necessidade.” (Voltolini, 2022, p. 74).

É importante ressaltar que, “desligado da política, o social tende a um funcionamento inercial, que não visa senão a reproduzir a si mesmo; só a dimensão política, que é aquela que introduz o conflito e a pluralidade, pode promover um deslocamento do social.” (Voltolini, 2022, p. 81). Sem uma mudança no âmbito social, estaríamos condenados a responder de maneira uniforme a cada forma de exclusão. Estaríamos fadados a tratar os alunos dos cursinhos populares do mesmo modo, ou seja, negando-lhes sua condição de sujeito. Nesse sentido, a construção desse laço social em que o indivíduo, à luz do *self-made man*, parece desvincular o social da esfera política, leva à emergência da inclusão social como política pública.

O indivíduo neoliberal, caracterizado pelo conceito de *self-made man*, seja em sua relação com o capitalismo ou na sua relação com uma militância desprovida de função política, emerge como agente principal de um acirrado inflacionamento do outro (e do Eu). Esse notável inflacionamento parece desafiar a única possibilidade de uma coexistência harmoniosa: a construção política e a manutenção de um “Outro fiável”, a única instância capaz de orientar uma vida em comunidade (Voltolini, 2018, p. 40). E na ausência dessa vida em comunidade, todos estariam suscetíveis à ameaça da segregação, e é exatamente esse risco iminente de segregação que impulsiona fortemente a demanda por inclusão. Para além da defesa de uma causa social justa, há um receio subjacente e individual da própria exclusão. Mesmo que eu não me reconheça como excluído, “não posso escapar por completo de uma certa sensação de exclusão que seria mais ou menos frequente a todos os que vivem na sociedade sem vida em comum.” (Voltolini, 2018, p. 40). Isso reflete a primazia do direito e da gestão do social em detrimento do político. Parece que, ao estabelecer, por vias legais, os esforços compensatórios que uma política de inclusão almeja alcançar, o problema da exclusão é considerado resolvido.

No entanto, ao se empenhar na implementação de políticas de inclusão social em uma sociedade que testemunha a diminuição da esfera política, sobretudo quando essas políticas estão acompanhadas dos significantes de reparação e compensação, corre-se o risco de negligenciar a essência primordial da necessidade da inclusão social. Muito além de criar instrumentos da gestão do social, reside a construção de um novo laço social com os excluídos,

em vez de meramente administrá-los. E para isso, “terá que recuperar em seu escopo algo da dimensão política que se perdeu na diluição da pólis em sociedade.” (Voltolini, 2022, p. 83). Mesmo nos cursinhos populares, muitos dos quais possuem um histórico de lutas políticas e militância no campo da educação popular, parece prevalecer a abordagem de apenas gerenciar os sujeitos excluídos do ensino superior. Isso implica criar instrumentos de gestão da inclusão, enquanto se negligencia a construção de um novo laço social com os alunos excluídos.

A educação inclusiva, como uma perspectiva no campo da educação nos tempos atuais, se manifesta como uma política pública para a educação em toda a sua extensão. Sua emergência se evidencia por meio de uma série de discussões e evidências que revelam o poder segregador presente na fórmula “escola-para-todos”, que não está apenas restrito ao ambiente escolar, mas também “[...] presente de modo visceral em toda a sociedade e suas instituições e que termina por colocar os indivíduos em séries diferentes.” (Voltolini, 2022, p. 19). Na escola, a política de inclusão é frequentemente referida como “escola para todos”. No cursinho popular, a política de inclusão surge como um alerta de que apenas incluir poderia levar a uma armadilha meritocrática, algo que essas instituições buscam combater. Portanto, a ênfase na emancipação, em detrimento da inclusão, poderia representar uma tentativa por parte dos cursinhos populares de reintroduzir o elemento político ao âmbito social.

4.1.3 A evasão dos alunos: um lugar de potência

A evasão dos alunos nos cursinhos populares foi descrita pelos sujeitos entrevistados de forma muito semelhante. Eles apontam, em grande parte, fatores externos aos próprios cursinhos como justificativa para a evasão. Os principais aspectos apontados incluem: carga horária de trabalho que desmotiva e inviabiliza o aluno a continuar os estudos no cursinho; dificuldade pedagógica em acompanhar algumas aulas; distância física do local do cursinho; falta de recursos tecnológicos adequados; necessidade de contribuir financeiramente para a família; dificuldade em criar uma rotina de estudos; falta de objetivos claros e até mesmo a aprovação em vestibulares. Embora esses dados se baseiem na proximidade dos professores em formação com alguns alunos, os cursinhos analisados não possuem dados oficiais que confirmem essas informações. Silva *et al.* (2010) e Mendes (2011) corroboram os motivos que podem levar à evasão dos alunos, sendo semelhantes aos motivos apontados pelos futuros professores durante as entrevistas clínicas. Adicionalmente, as falas dos ex-professores acrescentam uma nova perspectiva, como a responsabilidade dos docentes universitários, responsáveis pelo projeto e extensão, e das instituições a essa problemática.

A evasão dos alunos também parece ter um impacto no conhecimento dos futuros docentes e é vista por muitos deles como um dos maiores desafios enfrentados nos cursinhos. Um professor em formação expressa como a evasão é percebida por ele como um dos grandes obstáculos pessoais:

A condução durante o ano inteiro, por causa da evasão de alunos, acaba que é muito difícil a gente completar um ano sem chamar novos alunos, para termos um número de alunos interessante para ter uma discussão e a gente não ficar desmotivado também. Se a gente não faz uma nova seleção, uma nova chamada, fica quatro ou cinco alunos, e desmotiva muito ter às vezes três, quatro vezes mais professores no projeto do que alunos, né? (Fala do professor de Matemática em formação do cursinho Democracia, 2022).

No contexto dos cursinhos analisados, não conseguimos identificar uma análise sobre o papel da própria universidade na causa da evasão. Todas as teorias e observações sobre a evasão dos alunos são atribuídas ao aluno e/ou à sua condição socioeconômica. Uma exceção a essa abordagem foi encontrada nas entrevistas com três ex-professores. Para eles, unanimemente e sem desconsiderar as causas socioeconômicas já apontadas, a principal razão da evasão dos alunos está ligada diretamente à condição do cursinho como projeto de extensão e às dinâmicas de ensino. Os principais pontos levantados por eles foram: a falta de organização interna do cursinho; ausência de uma ementa; o altíssimo número de atrasos; as faltas dos futuros professores sem justificativas; a falta de clareza em relação aos objetivos de alguns cursinhos. Uma professora de Redação e Literatura esclarece esse ponto:

Eu acho que a justificativa para isso que eu encontro hoje – e também via na época, a gente debatia muito sobre isso – é que o cursinho era mais um ideal do que os professores queriam implementar do que, de fato, sanar, ali, as necessidades dos estudantes. E era por isso que eles evadiam. Creio eu que seja isso. Também a questão da estrutura, né? Era tudo muito bagunçado. Não tinha ninguém que respondesse dos docentes mesmo, né? Do pessoal que era responsável lá pelo cursinho, oficialmente, né? Era tudo muito autônomo, assim. A gente tinha poder de decisão para tudo. E a gente não sabia muito bem o que estava fazendo. Era estudante também, né? Então, faltava esse norte, assim, essa objetividade do cursinho, para quê que ele serve. (Fala da ex-professora de Redação e Literatura, 2022).

Além de representar uma ameaça ao conhecimento dos futuros professores, a evasão parece indicar uma falha no saber que se manifesta nesse contexto.

O projeto de extensão do cursinho popular parece promover a inclusão, enfatizando a exclusão de seus alunos, ou seja, a inclusão surge destacando a exclusão do aluno que está prestes a ser incluído. Além disso, como destaca Voltolini (2018), cabe observar que o termo “inclusão”, além de ser utilizado apenas para o incluído, destacando-o do grupo, também

designa o sujeito incluído como alguém que necessita de procedimentos e atenção especial. A ideia de inclusão também pode revelar outra contradição, algo que também surgiu em nossas entrevistas clínicas. Etimologicamente, nos aponta Voltolini (2018), o sentido de incluir significa fechar a chave por dentro. Ou seja, a inclusão pode ser apenas o ato de submeter alguém a um hábito institucional, fazendo com que essa pessoa funcione de acordo com a imagem e semelhança do ideal de uma instituição, mesmo quando o objetivo aparente é o oposto.

O termo “excluído”, seja no contexto da educação inclusiva de crianças com distúrbios psíquicos (Voltolini, 2018), ou na luta pela democratização do acesso ao ensino superior fomentada pelos cursinhos populares, em algumas situações, parece servir mais como fundamento ideológico de um discurso de causa social do que para aqueles que efetivamente ocupam essa posição. O “excluído” “é uma figura positivada pelo discurso político, sobre a qual este constrói sua fortuna.” (Voltolini, 2018, p. 41). Nesse sentido, reiteramos nossa percepção de que algumas instituições e projetos de extensão universitária apoiados pela militância em prol de uma educação popular poderiam estar reproduzindo um discurso que atenda aos seus próprios interesses, relegando as demandas dos alunos a um segundo plano.

O lugar do aluno, visto como um sujeito desprovido de condições pedagógicas e materiais, coloca em dúvida o conhecimento do professor em formação, assim como o alto índice de evasão dos alunos. Esses aspectos parecem apontar para uma falha no conhecimento desse professor, ou melhor, desse futuro professor, que desde já parece iniciar sua carreira docente questionando sua identidade como educador. Para esses sujeitos, “É sua identidade de professor que ele vê ameaçada, algo, portanto no campo de seu saber, daquele saber que suporta as bases de qualquer laço social.” (Voltolini, 2018, p. 42).

Os professores em formação parecem enfrentar dificuldades em estabelecer um vínculo social com os alunos que os inclua, respeitando suas diferenças, sem predefinir noções preestabelecidas, de ordem social, econômica ou psíquica. Essa dificuldade parece ser mascarada por um dos principais pilares político-pedagógicos dos cursinhos populares: a politização. Por meio da politização, espera-se alcançar a emancipação desses sujeitos, colocando em segundo plano o desejo dos alunos de ingressar no ensino superior.

4.2 Ideal institucional: o professor “Salvador”

Nossa segunda categoria traz à discussão o ideal institucional do professor “Salvador”. Ao professor “Salvador” é delegada a responsabilidade de recuperar a autoestima de seus

alunos; propor discussões que reflitam a realidade dos discentes; desenvolver uma relação próxima e acolhedora entre professor e aluno; sustentar o compromisso com a educação popular; servir como um modelo a ser seguido e ainda garantir que os alunos tenham condições reais de ingressar no ensino superior.

Entretanto, acometidos com uma série de expectativas a cumprir, parece que a experiência dos futuros professores nos cursinhos populares não tem possibilitado que eles compreendam e experimentem sua implicação pedagógica no processo de ensino. A identificação com o “Salvador” parece obstruir a possibilidade de o professor se envolver plenamente na cena educativa.

4.2.1 A escolha indireta e o professor proletário

A decisão de seguir a carreira docente, na maioria dos entrevistados, ocorreu de maneira indireta. Geralmente, a graduação atual e a escolha do curso não foram a primeira opção. Um deles expressa: “Foi o que deu para fazer”, ou ainda, “Aqui não tinha o meu curso, acabei escolhendo licenciatura por acreditar que a oferta de trabalho seria melhor”, ou este outro, “Eu queria bacharel, na verdade, né. A licenciatura foi uma coisa que aconteceu, era minha segunda opção. Eu passei na Federal para fazer o bacharel, só que é integral, e aí meus pais não tinham como me bancar, eu não ia ter como trabalhar, então não rolou.” (Espaço de fala com professores em formação do cursinho Democracia, 2019).

Os cursos de licenciatura acabam se tornando uma opção real para um grande número de alunos desejosos pelo ensino superior, mas não necessariamente desejosos pela carreira docente. Para Pereira (2019, p. 339), não seria surpreendente que diversos estudantes “[...] que atravessaram sua escolarização com sérios problemas pedagógicos e de aprendizagem, tendam a buscar cursos de licenciatura com menos exigência para o ingresso no ensino superior.” A escolha pelos cursos de licenciatura frequentemente se apresenta como a única opção viável para ingressar no ensino superior para uma gama de alunos que enfrentaram dificuldades pedagógicas ao longo de sua escolarização. Portanto, a decisão de optar por um curso de licenciatura parece estar mais relacionada à acessibilidade ao curso superior, sobretudo nas instituições públicas, do que a uma escolha consciente de uma área de atuação. Isso sugere que a democratização do acesso ao ensino superior ainda tem uma etapa subsequente, que é a escolha do curso superior, a qual permanece restrita a um grupo de privilegiados.

Pereira, Paulino e Franco (2011) afirmam que a escolha da profissão é influenciada por uma variedade de fatores internos e externos ao sujeito. Uma série de elementos desempenha

um papel nessa decisão, como a identificação de características pessoais relevantes para determinada área; o retorno financeiro e o prestígio social de determinada carreira; o nível de dificuldade na entrada em um curso específico, entre outros. A escolha profissional ocorre na confluência desses fatores sociais, econômicos e subjetivos, resultando na singularidade de uma determinada escolha de carreira.

O objetivo dos autores se alinha ao nosso, conforme exploramos a compreensão dos motivos que levaram esses profissionais da educação a optarem (ou serem escolhidos) pela profissão de professor. Mais especificamente, almejamos compreender as aspirações de um professor de cursinho popular em relação ao seu papel. Como já descrito, muitos futuros professores foram levados à docência como uma opção única e possível para alcançar o ensino superior, e isso pode ter uma possível consequência notável:

Talvez esse fato contribua para que eles realizem o ofício sem muito desejo, repertório, curiosidade e criatividade – requisitos básicos para a profissão –, tornando-se mais susceptíveis à repetição e à adesão às regras burocráticas que largamente os domesticam (Pereira, 2019, p. 339).

Além disso, eles podem ser suscetíveis a aderir a causas que possuem um forte reconhecimento social, como notamos em nossa pesquisa. A ideologia da instituição ou sua posição político-pedagógica podem funcionar para mascarar a falta de escolha de alguns professores em formação. Os cursinhos populares, especialmente aqueles que valorizam o ativismo, acolhem os professores, desde que estes adotem as pautas da educação popular como sua prioridade, mesmo que essas pautas existam apenas no papel. Todavia, pouco se preocupam com o desejo do professor em relação ao conteúdo do ativismo. Notamos que o discurso militante, em alguns cursinhos populares, pode encobrir e acomodar o professor indeciso, que provavelmente investe pouco em si mesmo e na sua função docente. Isso é sugerido pela declaração dessa professora: “Meu foco é a educação, meu foco é gestão, meu foco não é sala de aula, porém eu tenho que passar pela dolorosa aflição de ser professora.” (Fala da professora de Português em formação do cursinho Democracia, 2022).

Em nossas entrevistas, percebemos que alguns sujeitos, apesar dessa escolha enviesada, acabam se identificando com a profissão de docente ou mesmo com a causa da educação popular. Vários relatos corroboram essa perspectiva, como o testemunho dessa futura docente: “Porque eu achava que não tinha segurança para isso, eu só fui ganhando segurança mesmo, de fato, depois do cursinho.” (Fala da professora de Sociologia em formação do cursinho Democracia, 2022). Contudo, uma parte significativa demonstra pouca implicação subjetiva

com a escolha da carreira docente e parece vagar pelos cursinhos populares, que frequentemente os acolhem sem demandar muito deles.

Pereira (2019) retrata de maneira alarmante o panorama da formação docente em nossas universidades, e nesse quadro encontramos várias semelhanças com os sujeitos de nossa pesquisa. O autor afirma:

O que queremos dizer é que os sujeitos que compõem o nosso magistério da Educação Básica, formado majoritariamente por mulheres, provenientes das classes populares, com baixos escores no Enem, licenciados sobremaneira em escolas privadas ou em EaD de ensino noturno, com sérios problemas pedagógicos e desidentificados com a profissão, podem produzir formas de sintoma que mais os fixam nessa condição do que os destravam. Mantêm-se, assim, sem muitas estratégias de ação para modificar o real ou se modificar nele (Pereira, 2019, p. 343).

Além dessa escolha muitas vezes forçada, alguns indivíduos tiveram que interromper sua graduação em algum momento, seja devido a dificuldades financeiras, problemas familiares ou questões de saúde mental, como descrito nesse relato:

Porque eu tenho uma baixa estima intelectual muito grande [...] eu sinto que eu tenho muita dificuldade em aprender. Acho que a minha comunicação, às vezes, não é muito boa. Quando eu me sinto pressionado, como eu me senti nas primeiras aulas, fica ainda muito mais difícil a minha comunicação. Eu sei que isso é trabalhado ao longo do tempo, não é só na sala de aula. Socialmente, também tenho muita dificuldade em me comunicar com pessoas que não conheço, que nunca tive contato. (Fala do professor de História em formação do cursinho Democracia, 2022).

Assim como os sujeitos históricos revelados pela escuta freudiana, os professores atuais também demonstram não ter sua verdade reconhecida pelo discurso social. No caso dos históricos, em especial as mulheres históricas da época vitoriana de Freud, essa verdade estava relacionada ao fato de possuírem um desejo sexual próprio, não subordinado ao desejo masculino e à maternidade (Voltolini, 2018). Para professores de cursinho, essa verdade social parece ignorar ou obscurecer o docente como um símbolo significativo do proletariado dos tempos atuais.

O termo “proletário”, vinculado ao cenário histórico de profissionalização e estabelecimento da carreira docente, não deve servir apenas a uma imagem simplista ligada à precarização da profissão docente, apesar de que essa precarização representa bem tal carreira. Além dessa caracterização, proletário é uma palavra romana que naquela época se referia aos cidadãos pobres que não tinham valor social além de sua capacidade de gerar filhos (prole) que futuramente serviriam à República. O proletário era, portanto, reduzido à função de progenitor,

um intermediário sem valor intrínseco entre a República e seu futuro; sua existência ocorria aquém de qualquer nome (Voltolini, 2018).

Nesse sentido, o professor proletário é o responsável por “gestar” os filhos do Estado, uma posição que é facilmente identificada na contemporaneidade. A democratização do ensino brasileiro ao longo do século XX exemplifica o ideal republicano de educar as massas, ou seja, de educar os filhos do Estado. Os interesses do Estado são evidentes, uma vez que, por meio “da escola, viu-se a possibilidade de cientificamente moldar hábitos morais e produzir uma sociedade cada vez mais disciplinada e civilizada.” (Pereira; Paulino; Franco, 2011, p. 22).

Apesar de ser um avanço inegável, esse processo veio acompanhado de custos significativos para os novos professores, como o baixo prestígio social de sua profissão e uma notória e escassa ascensão salarial, características que acompanham a carreira docente desde o período republicano de educação em massa. Outra questão foi o fato de que esses “novos” professores deixaram de ser exclusivamente oriundos da aristocracia – os filhos de famílias proeminentes ou nobres – e passaram a pertencer a estratos socialmente menos privilegiados (Pereira, 2019). E é justamente por causa desse caráter mais “humilde” do novo contingente de professores que o Estado, por meio de suas instituições de formação e regulamentação, buscava assegurar que esses novos profissionais possuíssem os requisitos essenciais para a prática docente civilizada (Pereira; Paulino; Franco, 2011).

A classe trabalhadora que assume o papel de educadora é composta majoritariamente por indivíduos de uma classe social com pouco prestígio e falta de legitimidade social: “[...] hoje, eles descendem, em sua maioria, de pequenos comerciantes, de operários industriais, de ambulantes, de pais com pouca instrução, entre tantos que compõem as massas.” (Pereira, 2019, p. 337). O autor está sugerindo que os professores, como representantes dos desígnios do Estado, são encarregados de educar as massas em nome de interesses estatais. Contudo, a história nos mostra que tais interesses frequentemente recorreram a práticas patrimonialistas, escravistas e autoritárias para atingir seus objetivos.

Aqui, podemos questionar até que ponto a militância pela educação popular poderia estar ocupando o espaço do Estado e sua estrutura de formação. Ambos, afastados da esfera política, convergem para a criação de mecanismos de gestão da inclusão social. Ao educar em nome dos interesses do Estado ou da educação popular, fica evidente como os interesses dos alunos, mais uma vez, são substituídos por interesses que não refletem suas próprias demandas.

As agências formadoras, sejam elas representantes do Estado ou defensores da educação popular, têm a responsabilidade de inserir nos novos professores, o que Pereira (2019) denomina “vigilância moral e intelectual”. Esses futuros docentes devem ser submetidos a um

processo de supressão de vícios de sua origem, de modo a representar a profissão docente de maneira “imaculada e fascinante, se tornando um exemplo a seguir.” (Pereira, 2019, p. 338). O futuro professor deve renegar suas raízes e passar a personificar um ideal intocado e idealizado da docência. “O valor moral da profissão parece ofuscar qualquer contestação à formação e à maquinaria escolar.” (Pereira; Paulino; Franco, 2011, p. 23).

Nos cursinhos populares, por outro lado, os professores são estimulados a ressaltar sua origem e enxergar seus alunos como reflexos de suas próprias trajetórias, embora isso nem sempre ocorra de fato. Existe ainda outro aspecto que, segundo Voltolini (2018, p. 51), representa o essencial da proletarização do professor: “a desapropriação do seu saber.” Essa perspicaz desapropriação é avigorada pela natureza heterônoma de sua formação acadêmica, além da “[...] composição de seu saber no seio das ciências humanas, que determinam, desde seus recortes próprios, o que deve ser considerado essencial para formação docente, demonstram bem essa desapropriação.” (Voltolini, 2018, p. 51). Trata-se de um profissional cuja formação é planejada e implementada por indivíduos de outras áreas, não por professores, mas por administradores e políticos que frequentemente falam em nome do Estado ou da militância em educação popular, mais do que em nome do próprio professor. Esse é um sujeito que enfrenta a constante busca por reformas de um Estado neoliberal em busca de melhores indicadores, além de ter sua direção de trabalho frequentemente alterada a cada mudança de gestão.

O professor carrega ainda uma posição social paradoxal. Por um lado, seu papel como agente de transformação social é supervalorizado, mas, por outro, ele é desvalorizado em termos de condições precárias de trabalho e remuneração: “[...] um professor, por fim, que viu o capital cultural escapar de suas mãos – se a escola, a seu tempo, roubou o capital cultural da igreja, a internet, recentemente, roubou-o da escola.” (Voltolini, 2020, p. 84). Essa posição paradoxal do professor, assim como o caráter de heteronomia de sua formação, são facilmente visíveis na realidade dos cursinhos populares. As precárias condições de trabalho, o escasso apoio institucional e a predominância do vínculo voluntário levam muitos desses professores a buscar outras fontes de renda, o que resulta em um menor investimento em sua atuação no cursinho. Por outro lado, eles desempenham um papel crucial na desafiadora missão de democratizar o acesso ao ensino superior. Parafraseando Voltolini (2020), se a internet retirou da escola seu capital cultural, as superapostilas, os simulados e os “macetes” parecem ter roubado – ou ao menos ofuscado – dos cursinhos populares a tão sonhada educação crítica de seus alunos.

A maioria dos professores em nossa amostra de pesquisa são estudantes universitários, sobretudo de licenciatura. Enfatizamos esse aspecto para problematizar a forma como esses

futuros professores apresentam características, dificuldades, ressentimentos e sofrimentos psíquicos muito semelhantes aos profissionais discutidos nas pesquisas de Pereira, Paulino e Franco (2011) e de Pereira (2016). São sujeitos que exibem formas de sofrimento muito parecidas com as descritas nas duas pesquisas mencionadas, incluindo disposições depressivas, quadros de ansiedade generalizada, ataques de pânico, automedicação e o pior:

[...] cedido de seu desejo e sem repertório suficiente nem ilusões, ele pouco acredita no aluno, isto é, pouco acredita que pode governá-lo para poder transformá-lo em nome do Estado ou de quem quer que seja, num evidente sinal de desistência e desilusão (Pereira, 2019, p. 344).

Nos cursinhos pesquisados, encontramos vários sujeitos que aparentam certa fragilidade em sua perspectiva profissional, demonstrando que não estão construindo uma ideia sólida de si mesmos como profissionais. Quando falam de suas escolhas e realizações, frequentemente expressam um discurso ressentido, queixoso e pouco crítico. Na prática, muitos desses futuros professores parecem ter pouca confiança no que afirmam acreditar, como se alguns se aproximassem de uma certa visão política, mas não a sustentassem plenamente. Receamos que a formação desses futuros docentes esteja contribuindo, em parte significativa, para o alarmante cenário apontado por Pereira (2019), que parece ter uma influência considerável na produção de “certos modos de ser professor que podem condenar – se já não condenam – o desenvolvimento das novas gerações e de todo um projeto de nação.” (Pereira, 2019, p. 334).

Esse quadro preocupante nos convoca a refletir sobre a importância de um espaço de formação de professores embasado na psicanálise. Essa formação ofereceria aos futuros professores um ambiente que valoriza a subjetividade docente, permitindo que o sujeito construa seu estilo e utilize sua fala na construção de sua formação. Além disso, os espaços de formação careceriam possibilitar questionamentos, reflexões e possíveis deslocamentos na política atual de proletarização da carreira docente.

4.2.2 O caminho docente e a (não) escolha pelo cursinho popular

Quando se trata das motivações dos professores para ingressar num cursinho popular, a literatura existente indica que esses docentes geralmente compartilham uma forte identificação com os alunos. Essa identificação é resultado de uma trajetória educacional muito similar a dos estudantes, visto que muitos professores são ex-alunos de escolas públicas; estudam (ou estudaram) em universidades públicas; possuem níveis de educação superiores aos de seus pais;

e de forma geral, passaram por dificuldades socioeconômicas semelhantes aos de seus alunos. Essa identificação parece ser um dos principais motivos que impulsionam os professores a optar pela carreira docente em um cursinho popular. Descrevemos os principais motivos que emergiram das entrevistas clínicas com os professores em formação da nossa amostra:

- *Busca de experiência em sala de aula:* muitos sujeitos escolheram o caminho docente nos cursinhos populares como uma forma de adquirir experiência em sala de aula. Eles notaram que a oportunidade de estar em sala de aula seria mais difícil de obter por meio de suas graduações, tornando os cursinhos uma opção valiosa para desenvolver suas habilidades de ensino;
- *Necessidade em conseguir bolsa:* alguns participantes mencionaram a necessidade de conseguir uma bolsa e a relativa flexibilidade nas atividades docentes como fatores que os levaram a trabalhar nos cursinhos populares. Apesar da flexibilidade, uma parcela de tempo ainda era despendida para tarefas administrativas, formação e elaboração das aulas. Como bem lembra essa futura professora: “não tinha um processo seletivo que avaliasse se você dava uma boa aula ou quais eram suas intenções. Todo mundo era aceito, pelo menos naquela época em que eu estive lá, né? Então, rondava uma lenda de que se você entrasse no cursinho e não tivesse mais nenhuma bolsa, conseguiria ganhar uma. E essas pessoas tinham intenção, entendeu?” (Fala da professora de Matemática em formação do cursinho Democracia, 2022);
- *A militância pela causa de uma educação popular:* parece ser o principal ponto de divergência entre os pesquisados. Enquanto o Democracia enfatiza discussões críticas sobre as condições de exclusão e desigualdade, o Alcance tem como foco principal preparar alunos de escolas públicas para o acesso ao ensino superior;
- *Voluntariado:* o conceito de voluntariado também foi mencionado pelos sujeitos, refletindo seu desejo de contribuir com a causa do cursinho popular. Esses futuros professores ressaltaram a importância dessa experiência como um impacto positivo na vida dos alunos;
- *Horas complementares:* alguns pesquisados do Alcance escolheram o cursinho para cumprir requisitos de horas complementares de estágio exigidos por sua universidade. Enquanto o cursinho Alcance exigia essas horas do corpo docente, o cursinho Democracia não impunha tal exigência. Para seus futuros docentes, o cursinho é um programa de extensão que, em sua maioria, acolhe professores voluntários da própria universidade e de fora dela, com uma expressiva parcela de bolsistas.

De forma geral, os professores dos cursinhos populares têm diversas motivações para escolherem a carreira docente nesse contexto: politizar; impactar a vida dos alunos; auxiliá-los a entrar na universidade; prevenir algumas frustrações e enganos quanto ao ensino superior; ajudar em questões pessoais; servir de exemplo; apoiar uma causa social, entre outros. A percepção de que eles podem ser agentes de transformação é evidenciada pelas falas de dois pesquisados:

Eu, como professor de cursinho popular, quero impactar positivamente a vida dos alunos, ajudando-os de alguma forma a passar na universidade – o que imagino ser o foco principal deles ao entrarem em um cursinho. [...] Então, é mais o impactar positivamente na vida deles, educando, no sentido de ensinar alguma coisa que possa vir a ser útil para eles, especialmente na preparação para o vestibular. (Fala do professor de Química em formação do cursinho Alcance, 2022).

Ser um ponto de referência para os alunos também foi muito citado: “Eu vi no cursinho Democracia, justamente, essa oportunidade de poder, talvez, ser referência para alguns alunos, como diversos professores foram referência para mim.” (Fala da professora de Redação em formação do cursinho Democracia, 2022).

Apesar de os futuros professores ressaltarem suas motivações e desejos na escolha pela docência nos cursinhos populares, ou seja, o que dizem querer e por que, vejamos o que efetivamente praticam, ou melhor, vejamos o que o não-saber inconsciente desses sujeitos nos revela. Começamos pela questão da evasão docente. Em nossas entrevistas, a evasão por parte deles foi descrita e problematizada de forma muito semelhante à evasão dos alunos. Uma série de fatores externos à vida desses sujeitos influencia diretamente em sua evasão, sobretudo fatores sociais e econômicos. Ficou a cargo da amostra de ex-professores levantar outra questão: será que existem fatores internos no próprio cursinho que poderiam influenciar a evasão dos professores em formação?

Mendes (2011) traz uma contribuição importante para essa discussão. A evasão dos professores e seu paradoxal comprometimento com o cursinho são algo muito semelhante à realidade que encontramos em nossas entrevistas. Para a autora, o quadro de professores dos cursinhos populares é composto por militantes, voluntários e sujeitos que buscam sua primeira atuação na docência, além daqueles atraídos pela facilidade em conseguir uma bolsa. Ainda segundo Mendes (2011), ao ingressarem em um cursinho popular, um dos objetivos do projeto é envolver o professor em discussões mais aprofundadas sobre educação popular. No entanto, na prática, poucos sujeitos se interessam ou dispõem de tempo para se envolver em atividades além do ensino de suas disciplinas.

Uma queixa comum entre os gestores dos cursinhos pesquisados foi a baixa participação dos futuros educadores em atividades que vão além da sala de aula. A justificativa geralmente é a mesma: “Por serem voluntários, eles possuem outras atividades fora daqui, então não dá para cobrar muito mais deles” (Fala da coordenadora pedagógica do cursinho Alcance, 2022), relata uma das coordenadoras entrevistadas. Mesmo os cursinhos nem sempre oferecem atividades formativas regulares que discutam a matriz epistemológica de uma educação popular, ou seja, a aproximação e o debate entre as pautas políticas e pedagógicas. E quando ocorrem, como aquelas que acompanhamos em nossa pesquisa, são conduzidas e preparadas pela coordenação pedagógica do cursinho, que são compostos por professores em formação e que raramente dispõem de conhecimento e experiência adequada para tal função.

A necessidade de melhores condições financeiras de trabalho e a falta de alinhamento ideológico com o projeto são os principais fatores que corroboram a evasão dos futuros professores. Além disso, alguns sentem um certo desgaste em relação à sua rotina no projeto, que, segundo eles, parece ser impraticável. Eles precisam estar atentos às individualidades e demandas das turmas, integrar essas demandas nas pautas políticas e, a partir delas, os professores precisam pesquisar e conectar essas demandas aos conteúdos pertinentes ao Enem. Como anuncia outra professora em formação:

O que me falaram é que não tem um currículo porque eles não querem curricularizar o ensino. Então, eles querem que os professores estejam livres para falar o que eles acharem que tem que ser falado. E nisso, eu não concordo, porque entra naquele nosso debate da contradição, porque os alunos estão lá pelo vestibular. Entendo que é muito bonito falar de Paulo Freire, mas para quem já está na universidade é fácil ficar nessa idealização, nessa coisa, mas eles estão fora ainda. Hoje em dia, para você ter alguma chance, é muito importante ter faculdade. Então, é muito legal a gente ficar politizando. Acho isso muito importante, mas é confortável para quem já está na universidade dizer que os outros não precisam estar, entendeu? Nesse sentido, talvez eu acho que não tenha tido interesse mesmo de fazer um currículo. Daí, cada professor faz o que quer, mas aí você está contando com a boa vontade e a dedicação de muitas pessoas que estão aqui apenas pela bolsa. (Fala da professora de Biologia II em formação do cursinho Democracia, 2022).

Entre os vários futuros professores que permanecem no cursinho, parece que eles operam sob o véu de uma educação popular que, na prática, enfrenta dificuldades consideráveis para se concretizar. Como mencionou a mesma participante que citamos acima, o projeto muitas vezes fica à mercê de uma equipe competente. No entanto:

Aos poucos, o barco começa a sofrer pequenas infiltrações e os responsáveis se veem apenas tirando água do barco para que ele não afunde. E isso dura até terminar as energias dos envolvidos. Enquanto isso, a maioria se afasta e espera a nova gestão,

que muito provavelmente começará eufórica e acabará com um balde na mão. (Fala da professora de Biologia II em formação do cursinho Democracia, 2022).

Para enfrentar essa realidade e continuar atingindo seus objetivos, Mendes (2011) menciona o esforço e a criatividade dos cursinhos na tentativa de mitigar tais problemas. A autora explicita que alguns projetos apostam na profissionalização de seus professores, procurando substituir o frágil vínculo do voluntariado por um comprometimento militante, além de estabelecerem estruturas hierárquicas mais bem definidas. Paralelamente a essas investidas, os cursinhos que examinamos também realizam importantes movimentos para superar esses obstáculos. Ambos os cursinhos tentam oferecer formação pedagógica contínua para os professores em formação; promovem eventos para divulgar suas atividades; participam e organizam eventos na área educacional; propõem grupo de estudos sobre educação popular e se destacam nas lutas pelas principais pautas voltadas à democratização do ensino superior.

Na contramão do que muitos pesquisados afirmam querer, percebemos que pode haver uma suposição subestimada de conhecimento nos alunos, na própria prática docente e na educação popular como um todo. Na maioria das vezes, os alunos são mencionados pelos futuros professores como sujeitos desprovidos de condições pedagógicas, com baixa autoestima e sem capacidade subjetiva para lidar com novas frustrações. Essa perspectiva, embora implícita no discurso assistencialista, pode ser observada na fala desse futuro professor responsável pelo projeto Amparo no cursinho Democracia: “Eu consigo tirar muito mais deles, no sentido de saber mais da vida deles, entrar na vida deles e enxergar a dificuldade que eles têm. E essas dificuldades são as mesmas que vi meus colegas enfrentando, então é isso!” (Fala do professor de Geografia em formação do cursinho Democracia, 2022).

Essa citação resume bem o propósito do projeto Amparo no cursinho Democracia. O programa consiste em disponibilizar apoio por meio de tutoria, na qual alguns sujeitos dedicam tempo para atender a demandas específicas de determinados alunos. Os alunos têm a opção de escolher quem serão os seus tutores. Além das demandas escolares, o objetivo é fornecer suporte aos alunos, especialmente aquelas demandas relacionadas a questões pessoais e de saúde mental. No entanto, os futuros professores acabam ficando recuados e angustiados. Durante as reuniões, após cada participante compartilhar as dificuldades enfrentadas por seus tutorados, chega o momento em que eles expressam suas próprias preocupações:

Nossa, mas eu não tenho tempo esse semestre. Preciso ver se posso passar esse aluno para outro professor. Não estou dando conta e, desde que voltaram as aulas para o presencial, estou mais ansiosa. Tá osso.

Nossa, mano, esse caso está muito pesado para mim. Olha a situação dela. (Reunião do programa de acolhimento do cursinho Democracia, 2022).

Ao se depararem com os alunos, os futuros professores também estão confrontando partes de suas próprias jornadas educacionais. A escolha pela docência é muitas vezes vinculada a uma identificação com o aluno, a uma missão de combater as desigualdades no acesso ao ensino superior e à recuperação da autoestima dos estudantes. No entanto, por que alguns deles, que expressam forte identificação com os alunos e com a causa da educação popular, frequentemente adotam uma prática docente completamente distinta do que eles professam acreditar? Essa aparente discrepância entre a missão educacional declarada e sua prática pedagógica pode ser mais reveladora de seus laços sociais e contextos do que de sua relação direta com a docência.

Nossa análise clínica das entrevistas nos permitiu observar que, ao falarem de seus alunos, os futuros professores tentam adotar uma perspectiva distante, apesar das muitas semelhanças socioeconômicas, políticas e educacionais que compartilham. Mesmo tendo experienciado uma realidade muito parecida, a maioria dos entrevistados demonstra um impacto surpreendente diante da sala de aula de um cursinho popular. Isso nos chamou a atenção: como esses professores em formação, que passaram por escolas públicas e cursinhos populares e, portanto, estão familiarizados com a realidade dos alunos, conseguem experimentar essa familiaridade como algo novo, estranho ou, para utilizar um conceito freudiano, como *Unheimlich*?

O termo *Unheimlich*, originalmente em alemão, foi traduzido como “infamiliar”. O termo designa certa inquietação que um sujeito experimenta diante de algo que lhe é familiar, conhecido e íntimo, mas que foi esquecido e reprimido. O que poderia existir na relação entre professor e aluno que despertaria nesse futuro professor a sensação de algo “infamiliar”?

Freud ([1919]/2017d, p. 33) oferece algumas pistas, afirmando que “o infamiliar é uma espécie do que é aterrorizante, que remete ao velho conhecido, há muito íntimo”. Contudo, como algo que é conhecido, íntimo ou familiar, pode se tornar “infamiliar” e provocar terror no sujeito? A resposta está na definição de Shelling, que descreve o “infamiliar” como sendo “tudo o que deveria permanecer em segredo, oculto, mas que veio à tona” (Freud, [1919]/2017d, p. 45). Essa definição de Shelling começa a demonstrar o caráter aterrorizante do “infamiliar”.

Nesse sentido, Freud ([1919]/2017d) afirma que não há nada de novo ou estranho no “infamiliar”; pelo contrário, trata-se de algo íntimo à vida do sujeito há bastante tempo. O caráter de desconhecido, de estranhamento e até mesmo de terror é o resultado do processo de recalçamento. Assim, na relação especular entre o professor e o aluno, há algo que pode evocar

o “infamiliar”. Elementos familiares e íntimos ressurgem, dando origem a essa sensação de “infamiliar” nos professores em formação, ou seja, algo que deveria permanecer recalcado e oculto para o sujeito se revela. O angustiante se torna “infamiliar”. É desse infamiliar na relação com o aluno que o sujeito parece se proteger, construindo diferenças subjetivas em relação aos seus alunos.

Notamos que a maioria dos futuros professores, cada um à sua maneira, tenta criar essas diferenças subjetivas entre eles e os alunos. Em contraste com o que o referencial estudado vinha apontando, essas diferenças são estabelecidas de diversas formas. Por exemplo, o professor de Português em formação do cursinho Democracia se vê como mais velho que os alunos, apesar de ter praticamente a mesma idade que eles. Ele expressa essa perspectiva: “Por isso que eu falo para muito jovem que eu tenho uma posição privilegiada.” Na análise de seu relato, percebemos como esse termo “mais velho” aparece e persiste: “Como eu sempre fui mais velho do que eles.” (Fala do professor de Português em formação do cursinho Democracia, 2022).

Podemos interpretar o termo “mais velho” como uma tentativa subjetiva de se distinguir dos alunos. Outros relatos das entrevistas corroboram essa ideia:

Quando você pega alunos de escola pública, eu não posso falar tanto porque minha família é privilegiada, né? No caso, nunca me faltou nada, graças a Deus. Sempre estudei em escola pública, nunca passei dificuldade, mas convivi com pessoas que passaram e pessoas que passam até hoje na universidade. (Fala da professora de Biologia II em formação do cursinho Democracia, 2022).

Essa futura professora sente que *deve* algo aos seus alunos, incorrendo em um possível ato falho cometido em algumas de suas falas. Ela teve uma educação pública de qualidade e sente a necessidade de retribuir o que *deve*, já que a maioria de seus alunos não teve esse privilégio. O privilégio aponta sua diferença em relação aos alunos. Além disso, há uma tentativa de construção dessa diferença subjetiva ao evocar a história pessoal e o percurso do sujeito como exemplo a ser seguido.

Em outro exemplo, as perspectivas de vida e a forma de ver o mundo de um professor em formação parecem ser sua maneira de se diferenciar dos alunos: “E essa perspectiva de ser professor, de estar ensinando o conteúdo, eu estou muito mais passando um pouco do que eu sou, do que é a minha perspectiva de mundo, através do meu comportamento para eles.” (Fala do professor de Física em formação do cursinho Alcance, 2022).

Outra futura professora destaca que sua experiência prévia lhe permite diferenciar-se dos alunos, enfatizando a importância da sinceridade em sua prática:

Dentro da minha prática, eu tento ser a mais sincera com os alunos. Eu não tento vender uma coisa da qual eu não posso prometer para eles, uma aprovação. Afinal, não depende de mim, não vai ser eu que vai tá lá fazendo a prova. Eu sempre fico frisando isso para eles. Quem vai tá lá no dia fazendo a prova são eles; eu já fiz a minha, né, já fui aprovada, já passei por esse processo. (Fala da professora de Física em formação do cursinho Democracia, 2022).

Por último, outro aspecto clínico se destaca. Essa mesma professora em formação, desde o início de nossa pesquisa, mostrou grande engajamento e, ao contrário de muitos outros, apresentou um sólido conhecimento teórico e prático sobre as principais questões no campo dos cursinhos populares. Em sua entrevista, ela expressou que um cursinho popular seria altamente benéfico para seus alunos, mas não para ela:

Eu descobri que queria Engenharia e, depois disso, descobri sobre o cursinho Alcance, o cursinho que eu dou aula até hoje. Eu pensei: “Nossa, que legal essa ideia, um cursinho com os próprios alunos da faculdade!” Que faculdade é essa? [...] Eu gostaria muito de ter feito o Alcance, mas eu tinha preconceito na época. Eu tinha preconceito no sentido de duvidar se seria eficaz o suficiente. “Eu preciso de uma alavancada grande, e eu não sei se será o suficiente.” Então, escolhi pagar e fazer um outro cursinho, mesmo sofrendo para pagar. (Fala da professora de Literatura em formação do cursinho Alcance, 2022).

Cada professor em formação parece elaborar, à sua maneira, uma estratégia para se diferenciar dos alunos, que pode, de certa forma, lembrá-los de quão semelhantes e próximos são. Compreendemos como os futuros professores, ao buscarem se diferenciar dos alunos como forma de defesa contra algo infamiliar, acabam contribuindo para perpetuar a ideia deles como “pobres alunos”, como sujeitos “sem alguma coisa”.

É relevante resgatarmos a concepção de Freud ([1921]/2011) sobre um importante pilar republicano: a justiça social. Nesse texto, Freud ([1921]/2011) é categórico ao afirmar que o sentimento de justiça social tem suas raízes no ódio pelo outro. Construimos justiça social como uma reação para compensar o ódio ao princípio, o ódio ao outro. O autor vai ainda além, argumentando que o sujeito preferiria não ter algo, desde que o outro também não tivesse. No entanto, não é correto afirmar que Freud ([1921]/2011) seja contrário à justiça social; ele simplesmente evidencia, com clareza, que a justiça social é um importante pilar republicano que se baseia em um sentimento hostil de origem, afastando qualquer visão ingênua ou altruísta da natureza humana.

Voltolini (2018) também oferece uma contribuição importante para esse contexto de justiça social na tentativa de inclusão dos alunos promovida pelos cursinhos populares. Avançando além de Freud, mas sem o desconsiderar, ele sugere que, de certa forma, a

necessidade de inclusão está enraizada em um receio contemporâneo compartilhado, que extrapola qualquer causa ou condição social. Esse receio possui suas origens em uma excessiva inflação do Eu e do outro, o que resultaria na ausência de um “Outro” capaz de fazer referência para uma vida coletiva. “Sem vida em comum, todos estaríamos sob o risco de segregação, tornando-se necessário falar de inclusão.” (Voltolini, 2018, p. 40). O autor está problematizando o fato de que todos nós podemos ser alvo da exclusão, e é essa possibilidade que impulsiona e justifica o caráter extraordinário da inclusão. “Assim sendo, o excluído não é fundamentalmente o outro a quem se reconhece uma injusta segregação, mas aquele que pode vir a ser eu [mesmo] amanhã.” (Voltolini, 2018, p. 40).

Nesse sentido, a construção subjetiva que cada futuro professor está desenvolvendo para se diferenciar dos alunos poderia, em última instância, ter a finalidade de se proteger contra a tendência contemporânea de segregação infamiliar resultante da intensificação do Eu e do outro, da qual todos podemos ser o alvo. Dessa forma, poderíamos conjecturar que os professores em formação estariam se defendendo de sua própria exclusão. O ideal institucional do professor “Salvador” poderia funcionar como uma defesa contra essa exclusão infamiliar iminente. A exclusão dos alunos passa a adquirir um caráter infamiliar para o futuro professor, uma vez que a ele remete sua própria possibilidade de exclusão.

A defesa da própria exclusão, que apresentamos aqui em nossa perspectiva, constitui o principal achado clínico de nossa pesquisa. A identificação com o papel de “Salvador” e a imagem do “pobre aluno”, assim como a construção das diferenças subjetivas, parecem ser edificações defensivas operando por meio da formação reativa para lidar com a iminente exclusão do futuro professor – vivida fortemente como infamiliar – devido a real possibilidade de ser excluído em um contexto social que impulsiona o inflacionamento do outro e do Eu.

Dessa forma, retornamos à pergunta central de nossa pesquisa: o que quer um professor de cursinho popular, em face da precariedade inerente ao trabalho que pode desfavorecer sua implicação subjetiva? A resposta parece ser a defesa contra sua própria exclusão. No entanto, qual é o nome dessa exclusão da qual o sujeito professor está se defendendo? O nome dessa exclusão parece ser um lugar *sine qua non* de invisibilidade social, política e econômica.

Os sujeitos pesquisados aparentemente assumem a causa da educação popular libertadora como uma formação reativa. Conforme Laplanche e Pontalis (2001) definem, a formação reativa é uma atitude contrária a um desejo recalcado. Esse desejo, que se manifesta por meio das diversas práticas precárias na docência cotidiana dos futuros professores, é exposto e se torna presente em nossa pesquisa. A formação reativa pode ser considerada uma defesa bem-sucedida, pois, além de afastar da consciência as representações pulsionais

recriminativas, as transforma em virtudes moralmente elevadas, como militar pela educação superior para todos, quando a verdade recalcada revela o desprezo em relação ao lugar de invisibilidade social.

4.2.3 A inclusão como sintoma social

Nosso interesse reside em analisar a inclusão ou a democratização do acesso ao ensino superior, como frequentemente discutido pelos cursinhos populares, sob a lente do sintoma social. Buscamos entender o potencial revelador inerente à verdade do dispositivo de inclusão, bem como os possíveis impactos e contribuições para o campo da educação popular quando essa verdade é revelada. Isso porque “o discurso analítico propõe uma saída alternativa à solução sintomática construída pelo social.” (Voltolini, 2022, p. 69). Todavia, é fundamental afastar a ideia de sintoma como um mero sintoma médico. Enquanto na medicina, um sintoma é um indicativo disfuncional de alguma parte do corpo, na psicanálise, um sintoma é uma formação resultante de compromissos psíquicos (Voltolini, 2022). Sugerir que o discurso da inclusão ou emancipação nos cursinhos populares é sintomático não implica apontar seu suposto disfuncionamento, mas sim enfatizar que a separação entre verdade e saber produz consequências invisíveis no campo do saber. Essas consequências são experimentadas pelos sujeitos sem que necessariamente consigam interpretar sua relevância.

Voltolini (2018, p. 40) esclarece: “O sintoma social não se define por seu valor epidêmico, mas, antes, pela verdade social que ele revela: o consumismo adicto, no caso da drogadição.” Convergente com esse alerta sobre o sintoma social, Souza (1991, p. 82) destaca que “[...] o sintoma social não é como uma epidemia, fruto da inoculação, por um grupo de indivíduos, do mesmo agente patógeno, tornando-os todos afligidos, do mesmo modo, pelo mesmo mal.” Voltolini (2018, p. 39) relembra a definição de sintoma social desenvolvida por Lacan, a qual se refere ao “retorno de uma verdade na falha de um saber”, e enfatiza a verdade como geradora de sintoma dentro de um discurso.

Nesse contexto, Calligaris (1991) avigora que não há uma psicanálise individual separada daquela que se aplica ao sintoma social. Ele argumenta que “[...] o sintoma é sempre social. Nesta afirmação, aliás, nenhum sociologismo: pois o que chamamos de individual, a singularidade, é sempre o efeito de uma rede discursiva, que é a rede mesma do coletivo.” (Calligaris, 1991, p. 12). Afirmar que um discurso é sintomático é reconhecer, de acordo com Marx, Freud e Foucault, o conceito de alienação. Voltolini (2022, p. 66) descreve a alienação da seguinte forma: “a alienação quer dizer essencialmente estar preso ao saber de um outro, ou

se quiserem, a um outro saber”, e esse “outro” que nos influencia “divide nossa posição no discurso entre aquilo que eu falo e aquilo que fala em mim.” Não há nada de anormal nesse funcionamento, pois trata-se de uma divisão estrutural do sujeito, e “[...] se atribuímos a essa divisão o estatuto de sintoma é para destacar o ponto onde o saber sofre da verdade.” (Voltolini, 2022, p. 66).

Estabelecer uma divisão estrutural entre saber e verdade não significa que a emancipação do sintoma seja impossível. Contrariando o senso comum e outras abordagens conceituais psicológicas do sintoma, a psicanálise, e mais especificamente o discurso analítico, sustenta que se distanciar, em vez da simples conscientização, é o método que possibilita a criação de um espaço no qual um limite possa ser interposto ao caráter sintomático do discurso. Isso proporcionaria aos sujeitos presentes a oportunidade de reagir de forma não automática. O distanciar-se pode contribuir para o surgimento de novas possibilidades, nas quais o sujeito desempenha um papel crucial. O termo “implicação” comporta o sentido de uma participação ativa do sujeito na rede que lhe causa sofrimento. Os efeitos de verdade podem ser gerados por esse distanciar-se, que estruturalmente ocorreria de forma pontual. Não se trata de consolidar um tipo de saber, preenchendo lacunas de memórias que seriam adquiridas pela tomada de consciência, mas sim produzir efeitos de verdade. Esses efeitos de verdade podem influenciar o saber e, assim, permitir mudanças e deslocamentos em sua relação com o real (Voltolini, 2022).

Um discurso recorrente entre os professores em formação dos cursinhos populares pesquisados pode ser compreendido a partir desta citação, que parece sustentar o caráter sintomático da inclusão pretendida pelo cursinho popular: “A gente tem aquela preocupação com a vivência do aluno quando ele for entrar na universidade, seja ela particular, seja ela pública, para que o aluno não sofra aquilo que a gente sofreu pra entrar na universidade.” (Fala do professor de Geografia em formação do cursinho Democracia, 2022). Qual é a verdade que emerge da falha no saber desses professores? O discurso aparentemente revela, para além da falácia da democratização do ensino superior, as características de um conjunto de alunos que necessita ser protegido e cuidado pelo cursinho. O assistencialismo parece camuflar uma possível falta de suposição de saber nos alunos, nas práticas docentes dos futuros professores e na educação popular, ao mesmo tempo em que os retrata como alunos a serem incluídos. Conforme observado por Voltolini (2018, p. 47), “[...] é justamente no evitamento da construção de um discurso racional sobre o incluído que está o cerne de um trabalho inclusivo.” A construção racional em torno do discurso da democratização do acesso ao ensino superior

impede a formação de um novo laço social que alcance o aluno excluído do ensino superior em sua subjetividade.

Baseado na construção de Voltolini (2022), propomos a seguinte reflexão: a aspiração de um ensino superior acessível a todos foi concebida por todos? A problemática específica da evasão nos cursinhos populares, tanto por parte dos alunos quanto dos professores, parece indicar uma resposta negativa. “O direito possibilita um fazer-parte, mas não ainda um participar, o que não se faz permanecendo na generalidade do direito nem na da militância política a favor desses direitos se não se passar para o registro da ação.” (Voltolini, 2022, p. 88).

E para o registro da ação, observamos a seguinte fórmula: permeados pelas contingências e singularidades dos sujeitos, a ação inclusiva deveria partir do particular ao caso singular, da exclusão imposta pelo nosso sistema de ensino ao sujeito aluno atendido pelo cursinho popular. O sujeito incluído não deseja apenas ser rotulado como incluído, como se essa etiqueta fosse sua identidade. O sujeito incluído deseja existir plenamente. A inclusão não deveria se manifestar ao destacar o “incluído”, mas sim ao permitir que esse sujeito exista a partir de um novo laço social. A ambição de um projeto inclusivo reside na tentativa de reinventar o laço social, e o seu esforço maior ultrapassa a mera declaração de intenções e reformas institucionais, ou seja, transcende a gestão do social. Ao mesmo tempo, é crucial permanecer vigilante para que o exercício dos direitos individuais não se transforme em uma apropriação privada desses direitos. O risco de privatização dos direitos se ancora nessa dinâmica neoliberal de funcionamento social, em que o privado tende a dominar o público. É o risco que a militância política corre quando renuncia ao político em detrimento da gestão do social (Voltolini, 2022).

Acreditamos que a psicanálise e suas discussões sobre o caráter excludente e estrutural de todo e qualquer projeto de inclusão poderiam representar um indispensável apoio institucional para o campo dos cursinhos populares. A discussão proposta pela psicanálise sobre um novo laço social inclusivo está fundamentada na ideia de que há no seu cerne uma operação de recalque e, como consequência, uma interdição. Em todo laço social, existe uma exclusão subjacente, “aquela do pai morto”, que possibilitou aos filhos ingressarem na ordem social. A segregação é a marca inerente e condicionante de qualquer laço social. A psicanálise nos lembra que “o campo do gozo não pode ser esgotado por nenhuma justiça distributiva” (Voltolini, 2022, p. 98), e rejeitar essa dimensão de gozo é condenar o discurso da inclusão social a um aspecto estritamente moralista e de gestão do social, como praticado por alguns cursinhos populares.

Nascido na cultura e nunca fora dela, o homem nunca é inocente, e será sempre nocivo – *nocere* e não *non nocere* – mesmo quando está do lado dos excluídos. A dimensão do gozo está no coração do laço social e, portanto, da pólis. É por essa razão que Freud via a psicologia individual e a de grupos em completa solução de continuidade. Pela mesma razão, Lacan escreverá suas fórmulas do discurso, concebidas para tratar do laço social, chamando-as de aparelho de gozo (Voltolini, 2022, p. 99).

Com isso, indagamos: como a falha do saber na prática dos cursinhos populares revela a verdade que ressurge nesse campo? A verdade que os alunos parecem revelar ao discurso inclusivo é que a sua condição socioeconômica não pode ser reduzida e cristalizada em uma condição macrofísica de “pobres alunos”. A evasão dos alunos representa essa verdade institucional, não toda, que retorna na falha do saber da educação popular. A condição de “pobre aluno” não pode ser esgotada pelo saber da educação popular, que tem a pretensão racional de considerar a condição especial de seus alunos como um conjunto fixo e estático, que, ao passarem pelo processo de politização, emancipação e criticidade, estarão libertos de sua condição de opressão.

O laço especular com o aluno impulsiona o futuro professor a se proteger da sua própria exclusão, negando sua posição de proletário e robustecendo a posição de pobreza do aluno. Parece que a defesa contra a exclusão é uma reação à posição especular com os alunos, que frequentemente gera a estranheza infamiliar. Ao se diferenciar, os professores em formação podem gozar da condição de pobreza do aluno, da condição de proletário e, em última instância, da invisibilidade social, política e econômica do aluno. Eles se distinguem para destacar a diferença entre si e os alunos, o que os permite gozar da condição de invisibilidade do aluno. Essa invisibilidade é algo que os docentes passam a denunciar, defender e militar, impulsionados por formação reativa. Como Freud ([1921]/2011) observou, essa reação tem sua origem no ódio ao outro, à posição de invisibilidade da qual os futuros professores conseguiram escapar, mas sempre ameaçados por ela. Permeados pela condição de proletário de sua carreira docente, eles são lembrados constantemente dessa condição especular, que se manifesta em seu fazer docente nos cursinhos populares.

Imersos em um saber hegemônico do qual parece emanar seu poder, os cursinhos populares aparentam tropeçar na impotência de construir a figura do professor “Salvador” como identificação hegemônica. Esse professor estaria destinado a outra impotência, a de libertar o “pobre aluno” do sono dogmático de uma sociedade opressora que o impede de acessar o ensino superior. Além disso, tropeçam quando aparentam ter êxito em desvincular o aspecto social da esfera política. No entanto, essa esfera política é responsável por introduzir o conflito e o debate na esfera social. Ao deslocar-se da política, a gestão do social nos cursinhos populares tende a

funcionar de forma inercial, visando apenas à reprodução de si mesma. Sem a reintrodução da esfera política no âmbito social, os cursinhos populares podem estar condenados a responder às especificidades macrofísicas de seus pobres alunos. Em suma, estariam condenando seu respeitável projeto de inclusão social a repetir a exclusão que buscam combater.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nosso trabalho foi guiado pelo esforço político e clínico semelhante ao de Freud ([1919]/2017b) em levar a psicanálise para o contexto da cidade, das instituições, das escolas, onde o laço social ameaça desfazer-se. Junto às inquietações de um trabalho prévio de intervenção, nossa pesquisa teve origem em um cursinho popular, em que observamos que muitos professores em formação pareciam estar reproduzindo em suas práticas pedagógicas o descaso pela educação que eles próprios experimentaram, seja na universidade ou em sua vida escolar progressa. A escolha pela pesquisa-intervenção de orientação clínica como método de investigação deste estudo derivou de nosso desejo clínico em escutar e intervir na realidade que investigamos. Recorremos à psicanálise como base da pesquisa-intervenção e da reflexão, no intuito de questionar o sujeito sobre o seu querer em relação à docência praticada no cursinho popular. Buscamos o rigor teórico e clínico da psicanálise, sem, no entanto, condená-la a hermetismos, o que nos motivou a reinventar e adequar a técnica psicanalítica ao nosso campo de pesquisa.

Para responder ao nosso problema de pesquisa, organizamos o trabalho em três etapas. Na primeira etapa, realizamos um levantamento bibliográfico e análise dos dados para aprofundar a compreensão da história, conceitos, objetivos, formação docente, experiências e desafios de cursinhos populares. Pesquisamos também as contribuições da psicanálise acerca da prática e formação de professores. Na segunda etapa, conduzimos entrevistas clínicas com dezessete sujeitos, representando nossa amostra, proporcionando-lhes espaço para discorrer livremente sobre suas experiências como docentes nos cursinhos populares. Por fim, criamos categorias clínicas derivadas das entrevistas para fundamentar a análise das entrevistas.

Nossa revisão de literatura e a fundamentação teórica foram embasadas em dois eixos de sustentação teórico-reflexiva. O primeiro eixo concentrou-se na exploração do campo dos cursinhos populares, investigando sua história, desafios e contradições. No segundo eixo, trabalhamos as contribuições da psicanálise na formação docente, destacando sua relevância nesse contexto.

Nosso primeiro capítulo foi dedicado à compreensão da origem e consolidação dos cursinhos populares. Historicamente, esse tipo de ensino surgiu no contexto de uma universidade, ainda destinada às oligarquias, mas também em um período marcado por lutas em prol da escola pública. Os cursinhos populares acompanharam o desenvolvimento da universidade, passaram pela ditadura militar (1964-1985), caracterizada por forte censura e controle do pensamento crítico. Atualmente, com um modelo de ensino superior influenciado

pelo exemplo norte-americano, a universidade brasileira passa a ser vista e administrada como uma grande empresa, com organização racional do trabalho e foco no “adestramento e treinamento” para o mercado de trabalho. Nesse contexto, os cursinhos populares sempre estiveram presentes no processo de luta pela democratização do ensino superior, desempenhando um papel combativo.

O campo dos cursinhos populares possui várias especificidades, principalmente em relação à prática dos professores. O professor assume uma série de responsabilidades, desde a restauração da autoestima dos alunos até a promoção de um ambiente acolhedor e próximo, que aborde as realidades dos alunos. Além disso, espera-se que o professor sustente o compromisso com a educação popular, sirva como modelo a ser seguido e ofereça aos estudantes condições reais de ingressarem no ensino superior. Contudo, essa abordagem poderia contradizer o desejo dos alunos de acesso ao ensino superior. Nesse sentido, ao enfatizarem uma educação emancipatória e libertadora em detrimento do foco exclusivo na conquista de vagas no ensino superior, os cursinhos populares podem inadvertidamente perpetuar a exclusão que tentam combater. Além disso, formulamos a hipótese de que o alto índice de evasão, largamente reconhecido e tolerado nos cursinhos populares, seja uma resposta sintomática ao imperativo de emancipação abordada nesses locais.

No segundo capítulo, destacamos as especificidades do campo dos cursinhos populares, fortalecendo nossa convicção de que uma formação de professores orientada pela psicanálise poderia ser altamente benéfica. Abordamos contribuições da psicanálise para a formação de professores no contexto dos cursinhos populares, incluindo a compreensão da impossibilidade estrutural do ato de educar, a noção de sujeito dividido em contraste com o sujeito da razão pedagógica, a importância da transferência na relação professor-aluno e a noção de transmissão do saber e do sujeito do inconsciente. Destacamos o papel fundamental da psicanálise na construção de dispositivos de escuta que permitam aos professores expressar verbalmente suas dificuldades, superando queixas e sentimentos de impotência inerentes à natureza impossível da tarefa educacional.

No último capítulo, partimos da construção e da análise das categorias, arquitetadas a partir da análise das entrevistas clínicas com os professores em formação. A principal categoria construída tem origem na hipótese de que os cursinhos populares, ao militarem a favor de uma educação popular emancipatória e libertadora, em detrimento de uma vaga no ensino superior, podem repetir o que eles desejam combater, ou seja, um discurso hegemônico e excludente. Supomos que ao tentar incluir esses alunos, historicamente excluídos do ensino superior, o cursinho popular poderia incorrer na exclusão que tenta combater. Desconfiávamos ainda que

o alto índice de evasão, de alunos e futuros professores, poderia representar uma resposta sintomática a esse ideal institucional de alguns cursinhos populares.

Nomeamos como principal categoria de análise que nos serviu como baliza o “Discurso hegemônico”, e como subcategorias: “Ideal institucional: o professor ‘Salvador’” e “Ideal institucional: o aluno como ‘alguém sem alguma coisa’”. O discurso hegemônico, por sua vez, produziria um ideal institucional, retratando os “pobres alunos” como “alguém sem alguma coisa”, enquanto idealiza o professor na figura de um “Salvador”. Isso nos possibilitou formular a hipótese de que tanto o “pobre aluno” quanto o professor “Salvador” estão, de fato, ausentes da cena educacional nos cursinhos populares.

Nomeados de inclusão ou de emancipação, o quadro que encontramos em nossa amostra de pesquisa aponta para uma dificuldade considerável dos cursinhos populares em conciliar discussões que atinjam a realidade política e econômica dos alunos com o desejo deles de acessar o ensino superior. Notamos que, muitas das vezes, o que parece escapar e destacar é o desejo da instituição que se sobrepõe ao desejo dos alunos e até mesmo dos professores em formação, resultando em uma inclusão hegemônica.

Nesse sentido, a pressão por uma inclusão hegemônica, seja pela politização da inclusão ou apenas pela inclusão, poderia levar, como consequência, além de mais exclusão, a um sentimento de impotência e apatia. Para Voltolini (2018), o para-todos produz um resto que não se acomoda, e esse resto produz um mal-estar que se manifesta como resposta do sujeito ao para-todos. Acreditamos que a resposta desses sujeitos, como um resto que não se acomoda, se manifesta no mal-estar da evasão.

Os cursinhos populares parecem promover a inclusão enfatizando a exclusão de seus alunos, ou seja, a inclusão destaca a exclusão do aluno que será incluído. Nesse sentido, algumas instituições, asseguradas pela militância de uma educação popular, podem apenas estar reproduzindo um discurso que atenda a seus próprios interesses, relegando a demanda dos alunos e professores em formação para segundo plano.

Nossa segunda categoria de análise traz à discussão o ideal institucional do professor “Salvador”. A identificação com o “Salvador” parece tamponar a possibilidade do professor de se colocar na cena educativa com o seu próprio desejo. Notamos como o discurso militante, em alguns cursinhos populares, pode encobrir e acomodar o professor indeciso e com pouco investimento em si e na docência.

O referencial teórico analisado afirma que esses docentes possuem uma forte identificação com os alunos, que é gerada por uma trajetória educacional muito próxima à dos próprios alunos. Ao se depararem com os alunos, eles estão se deparando intimamente com

parte de seu próprio percurso educacional. No entanto, os futuros professores que se dizem tão identificados com os alunos e com a causa da educação popular, em muitas ocasiões, apresentam uma prática docente completamente distinta do que afirmam militar.

Além da pouca suposição de saber nos alunos, a nossa análise clínica das entrevistas nos possibilitou perceber que, ao falarem dos seus alunos, os futuros professores tentam discorrer de um lugar distante, como se tentassem se diferenciar deles, mesmo possuindo muitas semelhanças socioeconômicas, políticas e educacionais. Foi notável como eles, que também vieram de escolas públicas, passaram por cursinhos populares, e, portanto, conhecendo a realidade dos alunos, poderiam sentir uma sensação de estranheza diante do familiar, ou melhor, como *Unheimlich*.

Cada professor em formação parece arquitetar, subjetivamente, uma forma de se diferenciar dos alunos, o que pode lembrá-los de quão similares e próximos são. Nesse sentido, a construção subjetiva que cada sujeito estaria erguendo para se diferenciar dos alunos poderia ter, em última instância, a finalidade de se defender desta infamiliar tendência segregativa contemporânea da exacerbação de um “outro” e do “Eu”, da qual todos podemos ser o alvo. Os futuros professores estariam se defendendo de serem eles os excluídos no futuro.

Revisitando nossa pergunta de pesquisa – Mediante certa precariedade do trabalho docente, que poderia favorecer alguma possível desimplicação subjetiva, que quer um professor de cursinho popular no que tange à sua função? –, parece que a resposta reside em uma tentativa de defesa contra a própria exclusão. O termo “exclusão” seria um lugar; lugar único de invisibilidade social, política e econômica. O laço especular com o aluno impulsiona o futuro professor a se defender da sua própria exclusão, a negar a sua posição de proletário afirmando a posição de pobreza do aluno. Defender-se da exclusão nos parece ser uma defesa contra a posição especular com os alunos, essa que tanto lhes suscita a estranheza do infamiliar. Ao se diferenciar, eles podem gozar da condição de pobreza do aluno, condição de proletário, e, em última instância, gozar da condição de invisibilidade social do aluno. Essa invisibilidade, que os futuros docentes denunciam, defendem e militam como uma formação reativa, está enraizada no ódio ao outro (Freud, [1921]/2011), na condição de invisibilidade da qual eles conseguiram escapar, mas que é frequentemente lembrada e ameaçada por essa condição especular presente em seu fazer docente nos cursinhos populares.

Após reexaminar nossa pergunta de pesquisa e propor uma possível resposta a ela, passamos a analisar a democratização do acesso ao ensino superior por meio da leitura do sintoma social. Buscamos desvelar a verdade do dispositivo de inclusão promovida pelos cursinhos populares. A verdade que os alunos parecem revelar ao discurso inclusivo é que a sua

condição peculiar socioeconômica não pode ser reduzida e cristalizada na condição macrofísica de “pobres alunos”. Retomando, “o sintoma é o retorno da verdade na falha de um saber”, mas qual saber? O saber pedagógico ou, mais especificamente, o saber da educação popular. A evasão dos alunos representa essa verdade institucional, não toda, que retorna na falha do saber da educação popular. A condição de “pobre aluno” não pode ser esgotada pelo saber da educação popular, que tem a ingênua pretensão de considerar a condição especial de seus alunos como um conjunto fixo e estanque, que ao passarem pelo processo de politização, emancipação e criticidade estarão libertos de sua condição de opressão.

Para finalizar, motivados pelo percurso teórico e clínico desta pesquisa, bem como pelo reconhecimento da importância política e pedagógica do campo dos cursinhos populares, apontamos para algumas possíveis reflexões futuras em relação a esse campo. Enfatizamos como uma formação de professores orientada pela psicanálise poderia contribuir para o fortalecimento dos cursinhos populares, além de possibilitar que os professores reconheçam seus estilos em suas práticas, tanto dentro quanto fora dos cursinhos. Objetivamos posicionar a psicanálise como um dispositivo relevante para a formação de professores de cursinhos populares, enfatizando sua posição específica de escuta do “real da formação docente” ou, mais especificamente, do “real” dos cursinhos populares, evitando ser reduzida a uma mera ideologia psicanalítica a serviço da pedagogia da educação popular. Reconhecemos a importância e as especificidades trazidas pela psicanálise à formação de professores, mas sustentamos que elas, isoladamente, pouco efeito teriam na macrorrealidade de uma política pública de inclusão. Sem questionar e refletir sobre o lugar de exclusão promovido por políticas compensatórias ou reparatórias de inclusão social, a formação de professores seria inócua. Enfatizamos uma formação de professores que, para além de dar espaço e tocar na subjetividade dos professores, possibilita a eles construir saídas micropolíticas que toquem e modifiquem também a macroestrutura política de desigualdade social.

Acreditamos também que a psicanálise e suas discussões sobre o caráter excludente e estrutural de todo e qualquer projeto de inclusão podem representar um indispensável apoio institucional para o campo dos cursinhos populares. A segregação é a marca inerente e condicionante de qualquer laço social. A psicanálise recorda que “o campo do gozo não pode ser esgotado por nenhuma justiça distributiva” (Voltolini, 2022, p. 98), e refutar sua dimensão de gozo equivale a condenar o discurso da inclusão social a um aspecto estritamente moralizante e de gestão do social. É justamente o que escapa a qualquer justiça distributiva que faz a psicanálise se qualificar a trazer contribuições relevantes para o campo dos cursinhos populares.

Propomos ainda mais duas reflexões que recuperam e sustentam uma importante tensão para a temática estudada. A primeira delas diz da construção identificatória do professor com o aluno. O professor “Salvador”, o herói épico – que finda o seu romance escolar no cursinho popular como herói trágico –, sustentado e estimulado no contexto dos cursinhos populares como um valor, ao identificar-se com as precariedades e mazelas vividas por seus alunos, transforma o aluno pobre em pobre aluno. A identificação ao pobre aluno parece isolar o sujeito excluído do seu processo de exclusão, além de criar automaticamente uma metapsicologia do excluído. Cria-se um sujeito a ser salvo, uma realidade que necessita ser reparada, contrariando a lógica freiriana de emancipação, onde o sujeito é detentor de um saber.

A segunda reflexão enfatiza a luta histórica pela democratização do acesso à universidade e traz consigo contingências positivas e negativas que necessitam de mais atenção. É inegável o crescente número de alunos oriundos de escolas públicas, sobretudo pretos e pardos, em universidades públicas e privadas. Assim como o crescente sucateamento do ensino superior público e o caráter mercadológico adotado por inúmeros institutos de educação superior privado Brasil afora. Existe ainda uma gama de estudantes que, para acessarem o ensino superior, necessitam abrir mão do que realmente gostariam de cursar em função do que a sua nota foi capaz de alcançar – é o conhecido e trágico “foi o que deu pra fazer”. Além, claro, da difícil e conturbada permanência de muitos desses estudantes no ensino superior.

O projeto de extensão universitária dos cursinhos populares pesquisados neste trabalho metaforiza bem um dos nostálgicos achados deste trabalho. Nós só conseguimos dar acesso ao ensino superior para estudante pobre, periférico e historicamente excluído do sistema educacional brasileiro quando precarizamos a própria universidade que ele irá acessar. Percebemos como um projeto de extensão universitária que visa formar futuros professores, sujeitos que em sua maioria acessaram a universidade mediados por sua nota e não pelo seu desejo, poderia comprometer ainda mais a formação desses futuros e já excluídos professores. Trata-se de uma extensão universitária excluída pela própria universidade, pois dispõem de um projeto com a importância social e formativa de um cursinho popular, mas ao mesmo tempo abandona os seus futuros professores à própria sorte. Negando-lhes conhecimentos formativos básicos como a matriz epistemológica de uma educação popular, promovendo e sustentando a perversa relação de um projeto que é mantido por sujeitos que não possuem o básico de conhecimento e experiência para tal.

Percebemos como o lugar deste espaço formativo, negligenciado pela própria extensão universitária, na figura de seus docentes responsáveis pelo programa, passa a ser ocupado inadvertidamente por uma militância deslocada de sua função política ou mesmo “pela vontade

de ajudar”, como sendo aquilo que resta a muitos futuros professores ocupantes desses espaços. Tais sujeitos futuramente, muito provavelmente, ocuparão cargos em escolas públicas e periféricas, atendendo alunos historicamente excluídos. A autogestão, a não curricularização e a gestão horizontalizada, tão valorizada no contexto dos cursinhos populares que estudamos, são nomes para escamotear a exclusão promovida pela própria universidade na pessoa dos professores universitários responsáveis pelo projeto.

Dessa forma, encerramos o nosso trabalho esperançosos em provocar discussões, deslocamentos e contribuições pertinentes a dois campos de muita relevância social e política: o campo dos cursinhos populares e a interface Psicanálise e educação.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, S. F. C. Desafios na formação clínica de professores: entre o cuidado, o ensino e a transmissão. *In: PROCEEDINGS OF THE 7TH FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS E A CRIANÇA-SUJEITO*, 7., 2009, São Paulo. **Proceedings online**. Disponível em: http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000032008000100006&lng=en&nrm=abn. Acesso em: 25 abril 2023.
- ARAGÃO, R. C. *et al.* Cursinho Popular Emancipa: movimento de educação popular. **Revista de Educação Popular**, Uberlândia, v. 14, n. 2, p. 83-92, jul./dez. 2016. DOI: 10.14393/rep-v14n22015-art07. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/view/29589/pdf>. Acesso em: 12 maio 2022.
- AZEVEDO, L. D. Do vestibular ao ENEM: trajetórias, permanências e transformações (1750-2018). **EDUCA - Revista Multidisciplinar em Educação**, Porto Velho, v. 7, n. 17, p. 505-531, jan./dez. 2020. DOI: 10.26568/2359-2087.2020.4483. Disponível em: <https://periodicos.unir.br/index.php/EDUCA/article/view/4483>. Acesso em: 14 dezembro 2023.
- BASTOS, M. B. Sobre a escuta de professores na formação docente. *In: VOLTOLINI, R. (org.). Psicanálise e formação de professores: antiformação docente*. São Paulo: Zagodoni, 2018. p. 125-138.
- BLANCHARD-LAVILLE, C. Em defesa de uma clínica de orientação psicanalítica em ciências da educação. **Estilos da Clínica**, São Paulo, v. XII, n. 22, p. 208-223, jun. 2007. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-71282007000100013&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 15 maio 2023.
- BLANCHARD-LAVILLE, C. **Os professores: entre o prazer e o sofrimento**. São Paulo: Loyola, 2005.
- CALLIGARIS, C. Liminar. *In: ARAGÃO, L. T.; CALLIGARIS, C.; COSTA, J. F.; SOUZA, O. (orgs.). Clínica do social: ensaios*. São Paulo: Escuta, 1991. p. 11-15.
- CASTRO, C. A. **Cursinhos alternativos e populares: geografias das lutas**. Curitiba: Appris, 2019.
- CHAUÍ, M. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: Editora Unesp, 2001.
- CIFALI, M. Conduta clínica, formação e escrita. *In: PERRENOUD, P. et al. Formando professores profissionais: quais estratégias? Quais competências?* 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 103-118.
- COSTA, L. S.; ARAGÃO, R. C. Movimento social ou reprodução dos cursinhos pré-vestibulares convencionais? **Revista de Educação Popular**, Uberlândia, v. 17, n. 2, p. 10-20, maio/ago. 2018. DOI: 10.14393/rep-v17n12018-art01. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/view/40961/pdf>. Acesso em: 12 junho 2022.

COVRE, G. J. Um professor negro no tablado. *In*: ANDRADE, R. M. T.; FONSECA, E. F. (orgs.). **Aprovados**: cursinho pré-vestibular e população negra. São Paulo: Selo Negro, 2002. p. 75-87.

CUNHA, L. A. **A universidade reformanda**: o golpe de 1964 e a modernização do ensino superior. 2. ed. São Paulo: Unesp, 2007.

DINIZ, M. O (a) pesquisador (a), o método clínico, e sua utilização na pesquisa. *In*: FERREIRA, T.; VORCARO, A. (orgs.). **Pesquisa e psicanálise**: do campo à escrita. Belo Horizonte: Autêntica, 2018. p. 111-128.

DINIZ, M. **Psicanálise, transmissão e formação de professores**. *In*: MRECH, L. M.; PEREIRA, M. R. Belo Horizonte: Fino Traço, Fapemig, 2011. p. 7-20.

FERENCZI, S. **Sin simpatía no hay curación**: el diario clínico de 1932. Buenos Aires: Amorrortu, 2008.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 66. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2018.

FREUD, S. A análise finita e a infinita. *In*: FREUD, S. **Fundamentos da clínica psicanalítica**. Tradução: Claudia Dornbusch. Belo Horizonte: Autêntica, 2017a. p. 315-364. (Obras incompletas de Sigmund Freud, 6) (Trabalho original publicado em 1937)

FREUD, S. Caminhos da terapia psicanalítica. *In*: FREUD, S. **Fundamentos da clínica psicanalítica**. Tradução: Claudia Dornbusch. Belo Horizonte: Autêntica, 2017b. p. 191-202. (Obras incompletas de Sigmund Freud, 6) (Trabalho original publicado em 1919)

FREUD, S. Lembrar, repetir e perlaborar. *In*: FREUD, S. **Fundamentos da clínica psicanalítica**. Tradução: Claudia Dornbusch. Belo Horizonte: Autêntica, 2017c. p. 151-164. (Obras incompletas de Sigmund Freud, 6) (Trabalho original publicado em 1914)

FREUD, S. O infamiliar. *In*: FREUD, S. **O infamiliar [Das Unheimliche]**. Tradução: Ernani Chaves e Pedro Heliodoro Tavares. Belo Horizonte: Autêntica, 2017d. p. 27-126. (Obras incompletas de Sigmund Freud, 8) (Trabalho original publicado em 1919)

FREUD, S. Totem e tabu. *In*: FREUD, S. **Totem e tabu, Contribuição à história do pensamento psicanalítico e outros textos (1912-1914)**. Tradução: Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2012. p. 13-244. (Obras completas, 11) (Trabalho original publicado em 1913)

FREUD, S. Psicologia das massas e análise do eu. *In*: FREUD, S. **Psicologia das massas e análise do eu e outros textos (1920-1923)**. Tradução: Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2011. p. 13-113. (Obras completas, 15) (Trabalho original publicado em 1921)

FREUD, S. A dinâmica da transferência. *In*: FREUD, S. **Edição Standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. v. XII. Rio de Janeiro: Imago, 1996a. p. 109-133. (Trabalho original publicado em 1912)

FREUD, S. A questão de uma Weltanschauung. *In*: FREUD, S. **Edição Standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. v. XXII. Rio de Janeiro: Imago, 1996b. p. 155-177. (Trabalho original publicado em 1933)

FREUD, S. Algumas reflexões sobre a psicologia do escolar. *In*: FREUD, S. **Edição Standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. v. XIII. Rio de Janeiro: Imago, 1996c. p. 243-250. (Trabalho original publicado em 1914)

FREUD, S. Moral sexual civilizada e doença nervosa moderna. *In*: FREUD, S. **Edição Standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. v. IX. Rio de Janeiro: Imago, 1996d. p. 167-186. (Trabalho original publicado em 1908)

FREUD, S. O inconsciente. *In*: FREUD, S. **Edição Standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. v. XIV. Rio de Janeiro: Imago, 1996e. p. 165-227. (Trabalho original publicado em 1915)

FREUD, S. Observações sobre o amor transferencial (Novas recomendações sobre a técnica da psicanálise III). *In*: FREUD, S. **Edição Standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. v. XII. Rio de Janeiro: Imago, 1996f. p. 175-188. (Trabalho original publicado em 1915)

FREUD, S. Prefácio a **Juventude desorientada**, de Aichhorn. *In*: FREUD, S. **Edição Standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. v. XIX. Rio de Janeiro: Imago, 1996g. p. 305-308. (Trabalho original publicado em 1925)

FREUD, S. Sobre o início do tratamento (Novas recomendações sobre a técnica da Psicanálise I). *In*: FREUD, S. **Edição Standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. v. XII. Rio de Janeiro: Imago, 1996h. p. 137-158. (Trabalho original publicado em 1913)

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**, Rio de Janeiro, v. 24, p. 1-24, 2019. DOI: 10.1590/S1413-24782019240031. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/WCL98kd9VJkHktFSTKwxcmP/?lang=pt>. Acesso em: 10 fevereiro 2021.

GUERRA, A. C.; ROCHA, A. R. M. R. M. REUNI no contexto das universidades federais: números, avanços e retrocessos. **Revista Praxis Pedagógica**, Porto Velho, v. 2, n. 2, p. 139-157, 2019. Disponível em: <https://periodicos.unir.br/index.php/praxis/article/view/3306>. Acesso em: 14 dezembro 2023.

GUIMARÃES, S. **Como se faz a indústria do vestibular**. Petrópolis: Vozes, 1984. (Coleção Fazer/IBASE)

KUPFER, M. C. **Freud e a educação: o mestre do impossível**. São Paulo: Editora Scipione, 2000.

LACAN, J. **O triunfo da religião**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005. (Trabalho original publicado em 1975)

LACAN, J. **O seminário**, livro 17: **O avesso da psicanálise**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1992a. (Trabalho original publicado em 1969-1970)

LACAN, J. **O seminário**, livro 8: **A transferência**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1992b. (Trabalho original publicado em 1960-1961)

LAPLANCHE, J.; PONTALIS, J. B. **Vocabulário da psicanálise**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

LEHER, R. Projetos e modelos de autonomia e privatização das universidades públicas. *In*: GENTILI, P. (org.). **Universidades na penumbra: neoliberalismo e reestruturação universitária**. São Paulo: Cortez, 2001. p. 151-188.

MANNONI, M. **Educação impossível**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1977.

MENDES, M. T. **Inclusão ou emancipação: um estudo do Cursinho Popular Chico Mendes**. 2011. 118 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

PEDROZA, R. L. S. Psicanálise e educação: análise das práticas pedagógicas e formação do professor. **Psicologia da Educação**, São Paulo, n. 30, p. 81-96, jun. 2010. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752010000100007&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 15 maio 2023.

PEREIRA, M. R. A Psicanálise que praticamos na educação e seus possíveis equívocos. *In*: VOLTOLINI, R.; GURSKI, R. (orgs.). **Retratos da pesquisa em psicanálise e educação**. São Paulo: Contracorrente, 2020. p. 45-61.

PEREIRA, M. R. Será mesmo que o magistério atual é formado pela - seleção dos péssimos? **ETD: Educação Temática Digital**, Campinas, v. 21, n. 2, p. 333-347, abr./jun. 2019. DOI: <https://doi.org/10.20396/etd.v21i2.8650480>. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8650480/19353>. Acesso em: 22 setembro 2022.

PEREIRA, M. R. **O nome atual do mal-estar docente**. Belo Horizonte: Fino Traço, Fapemig, 2016.

PEREIRA, M. R.; PAULINO, B. O.; FRANCO, R. B. **Acabou a autoridade?: professor, subjetividade, sintoma**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2011.

PEZZI, A. C. Cursinhos – um rito de passagem. *In*: ANDRADE, R. M. T.; FONSECA, E. F. (orgs.). **Aprovados: cursinho pré-vestibular e população negra**. São Paulo: Selo Negro, 2002. p. 63-73.

SANTOS, W. **A verdade sobre o vestibular**. São Paulo: Ática, 1988.

SCHWARCZ, L. M.; STARLING, H. M. **Brasil: uma biografia**. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

SILVA, R. B. G. *et al.* Evasão no cursinho pré-vestibular da FCA/UNESP: a interpretação do aluno evadido. **Revista Ciência em Extensão**, São Paulo, v. 6, n. 1, p. 67-82, 2010. Disponível em: https://ojs.unesp.br/index.php/revista_proex/article/view/160/338. Acesso em: 15 maio 2022.

SOUZA, O. Reflexão sobre a extensão dos conceitos e da prática psicanalítica. *In*: ARAGÃO, L. T.; CALLIGARIS, C.; COSTA, J. F.; SOUZA, O. (orgs.). **Clínica do social: ensaios**. São Paulo: Escuta, 1991. p. 75-92.

VITORINO, D. C. **O cursinho pré-vestibular para negros e carentes da ONG Fonte (Araraquara-SP) à luz dos debates sobre racismo e cultura negra**. 2009. 132 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2009. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/99024>. Acesso em: 12 junho 2022.

VOLTOLINI, R. **Crianças fora-de-série: psicanálise e educação inclusiva**. São Paulo: Benjamin Editorial, 2022.

VOLTOLINI, R. A psicanálise na pesquisa sobre a formação de professores: sujeito e saber. *In*: VOLTOLINI, R.; GURSKI, R. (orgs.). **Retratos da pesquisa em psicanálise e educação**. São Paulo: Contracorrente, 2020. p. 81-103.

VOLTOLINI, R. **Psicanálise e formação de professores: antiformação docente**. São Paulo: Zagodoni, 2018.

VOLTOLINI, R. **Educação e Psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

WHITAKER, D. C. A. Da invenção do vestibular aos cursinhos populares: um desafio para a orientação profissional. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, São Paulo, v. 11, n. 2, p. 289-297, dez. 2010. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-33902010000200013&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 12 junho 2022.

ZAGO, N. Pré-vestibular popular e trabalho docente: caracterização social e mobilização. **Revista Contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 8, p. 260-279, 2009. DOI: <https://doi.org/10.20500/rce.v4i8.1585>. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/1585/1433>. Acesso em: 10 março 2021.