

# PRÉ-VESTIBULAR POPULAR E TRABALHO DOCENTE: CARACTERIZAÇÃO SOCIAL E MOBILIZAÇÃO

**Nadir Zago**

Doutora em Ciências da Educação

Professora aposentada da Universidade Federal de Santa Catarina

Professora visitante da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul

E-mail: [nadirzago@uol.com.br](mailto:nadirzago@uol.com.br)

## RESUMO

Os cursos pré-vestibular populares ou comunitários fazem parte de iniciativas coletivas pela democratização do ensino no país e o acesso ao Ensino Superior. Apesar do crescimento significativo desses cursos no país, dispomos ainda de poucas informações sobre seus professores. Neste artigo procuro tematizar essa ação docente mediante três eixos de análise: 1) origem social, formação acadêmica e experiência profissional; 2) as razões que os mobilizam nessa participação; 3) a avaliação que fazem dessa experiência. Os dados foram obtidos mediante entrevistas com professores, realizadas em 2004, com apoio do CNPq.

*Palavras-chave:* acesso ao Ensino Superior, trabalho docente, desigualdades educacionais

## ABSTRACT

Popular or community pre-Vestibular courses are part of the collective measures towards democratization of learning in the country and consequent access to higher education. In spite of the fact that such courses have increased significantly, there is not enough information on their teachers. In this paper I thematize the teachers' work accordingly to three axes: a) their social origin, academic education and professional experience; b) reasons that mobilize them in this action; c) their assessment of experience. Data was collected by means of interviews with teachers, carried out in 2004, with support from CNPq.

*Keywords:* access to higher education, teachers' work, educational inequalities

# PRÉ-VESTIBULAR POPULAR E TRABALHO DOCENTE: CARACTERIZAÇÃO SOCIAL E MOBILIZAÇÃO

Nadir Zago

## Introdução

Os cursos pré-vestibular populares, também chamados alternativos ou comunitários, fazem parte de iniciativas coletivas pela democratização do ensino no país. Seu surgimento e ampliação, no Brasil, estão diretamente relacionados à problemática das desigualdades de acesso ao Ensino Superior, especialmente da rede pública - que ganharam maior visibilidade com a quase universalização do Ensino Fundamental e a ampliação do Ensino Médio <sup>1</sup>.

A expansão do ensino básico intensificou a demanda pelo Ensino Superior<sup>2</sup> e, conseqüentemente, a relação candidato-vaga nas universidades públicas. A expressiva proporção de jovens egressos do Ensino Médio que não conseguiram vagas nas universidades<sup>3</sup>, ampliada pela demanda daqueles que ficaram fora do sistema em anos anteriores, fortaleceu o desenvolvimento de várias iniciativas sociais pela defesa do ensino público e inclusão no Ensino Superior, como o Movimento dos Sem Universidade, os cursinhos pré-vestibular comunitários, as propostas de alteração do sistema de ingresso, entre outras (Moehlecke e Catani, 2006, p. 50). É neste cenário mais global da realidade brasileira que podemos contextualizar os cursinhos organizados de forma não convencional de preparação para o Vestibular e que vêm se desenvolvendo, em todo país, desde meados da década passada<sup>4</sup>.

Conforme produção sobre o assunto, os cursinhos pré-vestibular populares (PVP) são iniciativas sem fins lucrativos, que contam com a participação de instituições religiosas, associações comunitárias, universidades, estudantes, egressos destes mesmos cursos, professores, entre

---

<sup>1</sup> Em 2002, o Ensino Fundamental atingia 97% das crianças nas faixas etárias correspondentes e o crescimento do Ensino Médio, no período de 1996-2002, teve um aumento de 53% (Moehlecke e Catani, 2006, p. 50).

<sup>2</sup> Para dar uma dimensão dessa expansão, no período de 1990-2002, o número de candidatas ao Ensino Superior teve um aumento de 162% (Moehlecke e Catani, 2006, p. 51).

<sup>3</sup> Em 2002, dos candidatos inscritos no Ensino Superior, 3.779.269 (ou 76%) não obtiveram vaga e, deste total, a maior proporção foi na rede pública, com 2.346.709 fora do sistema (Moehlecke e Catani, 2006, p. 51).

<sup>4</sup> Entre outras referências sobre o assunto, ver Moehlecke e Catani, 2006; Thum, C.; 2000; Nascimento, A., 2007; Oliveira, E. S.; 2001.

outros atores sociais. O denominador comum destas iniciativas é a democratização do ensino e o acesso à universidade para uma população que historicamente vem sofrendo um processo de exclusão do Ensino Superior (negros, famílias de baixa renda, moradores de bairros populares, egressos de escolas públicas). Embora possam ser identificados objetivos comuns nos inúmeros cursinhos implantados no país<sup>5</sup>, eles podem se diferenciar no seu funcionamento e na gratuidade ou não do trabalho docente, entre outras questões.

Conforme a bibliografia consultada e a pesquisa empírica aqui apresentada, os PVP sobrevivem, sobretudo, do trabalho voluntário de professores, assim como dos membros responsáveis pela coordenação. Uma revisão de parte da produção sobre o tema, indica uma tendência de análise voltada para as dimensões históricas, políticas e de funcionamento desses cursos no país. Apesar da importância que os docentes detêm nesse processo, pode-se notar a quase ausência de informações sobre eles.

Em trabalho anterior (Zago, 2007), meu interesse foi conhecer a composição social e o passado escolar de candidatos inscritos em um dos cursos pré-vestibular situados no Sul do país<sup>6</sup>. Neste artigo, procuro ampliar o conhecimento sobre o tema, incluindo um público que, como observei acima, tem ganhado pouca visibilidade nos estudos sobre os cursos pré-vestibular: os docentes. Na abordagem, privilegio três eixos de análise: 1) a origem social, formação acadêmica e experiência profissional; 2) as razões que os mobilizam nessa participação; 3) a avaliação que fazem dessa experiência. O objetivo principal consiste em compreender o lugar social do PVP na ótica desses docentes, assim como suas razões pessoais de envolvimento no projeto. Considerando que o estado da produção atual apresenta reduzidas informações sobre o assunto, a intenção foi realizar um estudo de caráter exploratório, sem o propósito de fornecer uma amostra representativa do perfil dos docentes. Os dados apresentados foram obtidos em entrevistas realizadas com os professores, em 2004<sup>7</sup>. Até o momento da pesquisa, a maior parte deles atuava em caráter exclusivamente voluntário<sup>8</sup>. Outro objetivo consiste em contribuir para o

---

<sup>5</sup> Em trabalho anterior, identificamos entre os principais pontos comuns: atendimento aos setores, grupos ou frações de excluídos socialmente do acesso ao Ensino Superior e egressos de escolas públicas; gratuidade ou cobrança de taxa reduzida para despesas básicas do curso; propostas pedagógicas que não têm como único objetivo a preparação para o Vestibular; funcionamento em locais diversificados (escolas, universidades, instituições religiosas, associações comunitárias).

<sup>6</sup> Para realizar tal caracterização, foi analisada a totalidade (971) das fichas de inscrição dos candidatos à seleção ao Pré-vestibular Cidadania de Florianópolis - SC, referentes aos anos 2003 e 2004, em que este curso obteve um total de 552 e 419 inscrições, respectivamente (ZAGO, 2007).

<sup>7</sup> Estudo realizado com apoio do CNPq.

campo da Sociologia da Educação e para o debate sobre o acesso ao Ensino Superior e a democratização da escola pública.

### **Perfil social e acadêmico dos docentes e sua relação com o PVP**

Uma pesquisa realizada com 22 professores do PVNC, no Rio de Janeiro, identificou um corpo docente composto, em sua grande maioria, por jovens (entre 23 e 28 anos), estudantes egressos de algum núcleo do PVNC que cursavam graduação ou pós-graduação ou que haviam concluído o Ensino Superior e mantinham algum vínculo empregatício fora dessa atividade voluntária (Candau, apud Oliveira, 2001, p. 111).

Conforme pesquisa realizada e sobre essas características, foi possível identificar resultados muito próximos ao estudo acima citado, e outros com maior variação, como é o caso da faixa etária. No grupo estudado são: cinco homens e quatro mulheres, sendo cinco solteiros e quatro casados. As idades vão de 20 a 38 anos: cinco tinham entre 20 e 29 anos e quatro, entre 35 e 38 anos. Do total de nove professores, quatro eram estudantes universitários e cinco haviam concluído o Ensino Superior. Deste último grupo, dois eram professores universitários e três, do Ensino Médio e/ou de cursinhos pré-vestibular privados. Eles são originários de diferentes áreas de formação: Letras, Geografia, Biologia, História, Economia, Filosofia, Direito e um caso de estudante de Engenharia Mecânica.

Em relação à família de origem, na sua maioria, os pais são pouco escolarizados: quatro pais e quatro mães cursaram os primeiros anos do Ensino Fundamental, um concluiu o Ensino Fundamental, dois terminaram o Ensino Médio e dois, o Ensino Superior. Das cinco mães que foram além do antigo Primário, três concluíram o Ensino Fundamental, uma tinha certificado de Ensino Superior completo e outra, incompleto.

Se os professores entrevistados superaram o capital escolar materno e paterno, assim como seus pais, são também egressos da rede pública de ensino: cinco freqüentaram o Ensino Fundamental e Médio em escolas públicas, dois cursaram o primeiro na rede pública e o segundo na rede privada e apenas dois fizeram toda formação básica na rede privada.

---

<sup>8</sup> Conforme esclarece um dos coordenadores entrevistados, há no país projetos que contam com recursos obtidos “via governo ou enquanto ONG” o que permite remunerar os professores, mas esta não era a realidade do projeto Cidadania. Dos nove docentes, três eram estudantes de graduação ligados a um projeto de PVP coordenado por uma universidade pública do estado que, na época, concedia uma bolsa de 200 reais.

Apesar destes dois últimos casos apresentarem um histórico escolar diferenciado, todos manifestaram grande sensibilidade e comprometimento com essa modalidade de formação pré-vestibular. O reconhecimento que atribuem ao projeto do PVP parece fornecer uma das principais explicações à permanência relativamente longa no voluntariado. Três fazem parte do projeto desde a sua origem (início de 1990) e três, entre quatro anos ou mais. O tempo relativamente prolongado na atividade é um dado significativo, se considerarmos as dificuldades existentes para recrutar e manter um quadro regular de professores. Como ele é oscilante pelo seu próprio caráter de voluntariado, o PVP enfrenta problemas na substituição de professores, conforme foi relatado.

“Um professor que inicia no primeiro semestre, não necessariamente ele vai dar continuidade no segundo. Ou professores que no meio do ano, ou no segundo bimestre têm a oportunidade de ter um outro emprego, eles acabam tendo que largar do pré-vestibular da cidadania. Então nós temos uma rotatividade muito grande de professores (...) É explicado a esse aluno que o projeto passa por esse grau de dificuldade, uma forma de demonstrar o quão difícil é fazer um projeto de cidadania num universo como o nosso”. (coordenador do curso)

Como explicar a mobilização de professores, como no caso deste estudante de Engenharia, que possui uma carga horária de trabalho considerável, dividida entre as disciplinas que cursa na universidade e em dois cursinhos pré-vestibular (um privado e outro popular)? Segundo seu depoimento, em razão do excesso de trabalho já desistiu de um PVP porque estava “retardando a minha formação, mas mesmo assim eu saí e já entrei num outro (*risos*)”.

Embora o sentido atribuído ao projeto não possa ser considerado um fator determinante, é possível levantar a hipótese e provavelmente comprovar em uma amostra mais representativa, que esta relação de forte adesão ao PV está também apoiada na história de vida e na identificação social do docente com o público do cursinho. É possível reconhecer, nessas entrevistas, casos de *trânsfugas*, isto é, daqueles que ultrapassaram, mediante os estudos, a situação social e cultural dos pais, como ilustram as situações que seguem:

Este professor universitário, formado em Filosofia, vincula a origem social dos pré-vestibulandos à sua história pessoal porque, conforme disse:

“eu venho de uma família de trabalhadores e, sobretudo, porque vim percebendo a dificuldade que a classe mais pobre, mais do que a classe favorecida, tem de entrar na universidade. E eu mesmo tive uma série de dificuldades por causa da minha família”.

Ele atribui, como fator decisivo para o prolongamento dos seus estudos, o fato de ter ingressado em um seminário religioso. Conforme relatou:

“eu acabei entrando no seminário muito cedo e fui percebendo a importância que o estudo tem. (...) Ou seja, a gente vai sentindo um pouco a necessidade do estudo e parece que a alternativa da universidade, pra gente que é trabalhador, é um dos únicos caminhos a ser trilhado”.

Com esse histórico, viu com muita simpatia o pré-vestibular não convencional por entender que se trata de uma forma de luta pela redução das desigualdades sociais e por estar “convencido de que é importante contribuir pelo saber e pelo conhecimento para essas classes populares, menos favorecidas”. Foi esse trabalho que lhe fez tomar consciência da pouca representatividade do jovem da periferia na universidade.

Em alguns casos, é possível perceber, juntamente com a origem socioeconômica e cultural da família, experiências individuais no campo religioso (seja na condição de seminarista, participante de grupos de jovens, de catequese ou outro similar), político e profissional, que reforçam posturas como as do professor acima citado. Esse dado fica evidente quando levantamos como conheceram e ingressaram no projeto: a maior parte foi através de lideranças do PVP que, por sua vez, mantinham vínculos com a Igreja ou ainda como aluno ou professor de instituições de ensino de confissão religiosa.

O dado mais recorrente é o de uma motivação inicial geralmente associada com uma identificação entre sua própria trajetória social e escolar e aquela dos seus alunos (baixo capital econômico e cultural familiar, egressos de escolas públicas, escolaridade associada ao trabalho, conforme características já destacadas), e uma mobilização - imbuída de uma espécie de missão – voltada para a redução das desigualdades sociais que a maior parte sofreu os efeitos.

Assim como no depoimento acima, a condição familiar desta professora também não permitia longa permanência na escola. Originária de uma família de sete filhos, ela foi a única que ingressou na universidade. Para prolongar sua escolaridade, associou estudo e trabalho. Quando relata sua decisão pelo trabalho voluntário, retoma seu passado escolar, estabelecendo uma identificação muito próxima com o que tem presenciado nos seus próprios alunos:

“No Ensino Fundamental, tanto como no Técnico, foi assim... um nível muito baixo de Matemática, de Física, Biologia, não aprendi quase nada, muito pouco. Tanto que eu demorei uns três anos pra passar no Vestibular e isso porque o meu marido ainda me ajudava, porque era professor de Física e Matemática. Então foi um ensino bem precário”.

A realidade social dos estudantes e as condições reconhecidamente complexas do ensino público no país deixaram marcas importantes nos seus percursos. Conhecedora dos limites impostos pela formação básica, definiu como meta pessoal investir no ensino público e contribuir para que seus egressos possam ampliar suas possibilidades de acesso à universidade pública. Seu objetivo é proporcionar, além do conhecimento no seu campo de conhecimento, disposições em forma de *habitus* para os estudos que ela mesma só conseguiu tardiamente. Conforme declarou “eu quis retribuir isso, eu pensei: se nós tivéssemos professores lá dentro do meu colégio público, do jeito que eu tenho nesse cursinho, os alunos estariam interessados em fazer uma universidade, seria diferente”.

Essa outra professora de português, no PVP desde sua criação, também relaciona sua inserção no curso à sua história de vida. Com toda formação básica realizada na rede pública, ingressou no pré-vestibular juntamente com um grupo de professores de um colégio privado onde lecionava e que aderiu à proposta. Conforme seu depoimento:

“Fazer parte deste projeto, pra mim, tem uma história muito significativa, porque eu sou de uma classe menos favorecida, eu nasci em um bairro popular (cita o local) e lembro que, na minha época, terminar o Primeiro Grau já era uma coisa maravilhosa, grandiosa, né. Eu era filha de costureira, foi muito sofrido (...) Então assim, pra mim era uma forma de retribuir tudo que a sociedade me deu porque, na verdade, eu sou uma privilegiada, né, alguém que veio de uma classe pobre, que estudou numa universidade pública, gratuita e de qualidade, teve excelentes professores, fez uma graduação maravilhosa. Minha história de trabalho sempre foi a escola particular”.

Em uma interpretação qualitativa dos dados, tal como é o propósito desta análise, deve-se considerar também os casos que fogem à tendência dominante. Este é representado por este professor, cujos pais têm formação universitária, que cursou todo o ensino básico na rede particular e Ensino Superior, no sistema público. Conta que fez contato com o colégio (de confissão religiosa) onde estudou porque tinha conhecimento de um trabalho voltado para comunidades da periferia. São suas as palavras

“eu estava num momento que eu precisava fazer alguma coisa, de ajudar no que fosse preciso... Eu estava na universidade na época e eu e outros dois colegas fomos atrás, eu levei os dois colegas e os três acabaram entrando no projeto, cada um numa área”.

Há quatro anos no projeto, seu tempo de dedicação foi aumentando a tal ponto que, no momento da pesquisa, dedicava, todas as noites, algumas horas para atividades de docência e coordenação e se declarava estar “verdadeiramente apaixonado pelo projeto”.

Como ele, este estudante de Engenharia Mecânica iniciou sua experiência no cursinho após receber convite de um representante da Igreja e um dos idealizadores do PVP. Como disse: “Eu resolvi aceitar tanto para ajudar quem não pode pagar um cursinho, mas também vendo o meu lado para me aprimorar. (...) Ali eu comecei a dar um tipo de Matemática que eu não dava em outro lugar”.

Assim como ele, três outros estudantes perceberam no projeto a oportunidade de aliar a experiência no magistério e as exigências acadêmicas de estágio com uma atividade social. Para outros, o ingresso foi posterior à formação universitária. Mas tanto no primeiro quanto no segundo caso, passaram a aderir aos princípios norteadores do projeto e exercer uma espécie de militância.

A afirmação desta entrevistada “o que me move no projeto é o projeto” sintetiza a inseparabilidade entre o trabalho docente e as causas sociais defendidas pelo PVP. Para ela, que também participou da organização da proposta, trata-se de um trabalho de educação no sentido mais geral “de humanização” (solidariedade, companheirismo), de formação de consciência e de mudança cultural que se constroem lentamente, e de forma coletiva, nas práticas cotidianas dos docentes, alunos e ex-alunos. A noção de cidadania, central na proposta, vai dar nome ao projeto. Sua importância transcende a dimensão individual, uma vez que a aposta é por um trabalho educativo de caráter coletivo, de formação de um espírito crítico capaz de compreender as causas das desigualdades das quais eles mesmos são vítimas. Neste sentido, o PVP tem o caráter de movimento social e não se limita à preparação ao Vestibular no sentido restrito, assim como outras experiências no país (Thum, 2000; Nascimento, 2007).

É nesta mesma perspectiva de um trabalho político, educativo e não assistencialista que se situam os argumentos da professora acima citada, no PVP desde sua criação. É importante destacar seu depoimento pelo lugar que ela ocupou no projeto e certamente pela influência que exerceu na sua condução. Ela reforça a natureza política do pré-vestibular que pressupõe um projeto social mais amplo do que o acesso ao Ensino Superior.

“Pra nós, nunca foi o pré pelo pré, o cursinho pelo cursinho, tanto que a gente chama o cursinho de projeto, porque a gente ama o projeto (...) dando essa dimensão de que você tem que lutar para além das condições dadas, não só no pré, mas em cada espaço de vida onde esses alunos estão. (...) O pré ficou com um caráter educativo para além das aulas e da vaga na universidade. (...) Para a gente sempre foi um projeto social muito claro, um projeto onde você constrói



peças, para além de você fazer homens de uma universidade... Daí essa questão dele ter uma durabilidade, das pessoas criarem vínculos afetivos com eles, dos ex-alunos formarem uma associação, se sentirem dentro de um projeto social (...)"

Os demais entrevistados, quando avaliam a experiência do PVP e a sua adesão a ele, se apoiam em argumentos muito próximos ao descrito acima, ou seja: a composição social do público para o qual ele se destina, sua política de redução das desigualdades e sua função pedagógica de uma formação voltada para a cidadania como direito. Essa política, que amplia a proposta para outras finalidades educativas além do Vestibular, não representa um consenso entre os núcleos implantados no país (Silva, 2005) ou mesmo no município local da pesquisa, conforme relataram alguns professores sobre a interrupção de uma experiência que se distanciou do projeto original.

Embora o grupo estudado apresente semelhanças e mesmo uma identidade muito próxima quando se trata da compreensão que detém o projeto e das razões que os mobilizam nessa ação coletiva de formação, o interesse deste texto não é de defender a existência de um “tipo único” de professor sobre as questões aqui analisadas. O conjunto das entrevistas dá mostra que, tomados isoladamente, não há um fator com peso determinante. A adesão ao projeto e à sua filosofia tem raízes na história pessoal e nas experiências sociais e políticas desse grupo de professores, mas com frequência ela é reforçada por uma cadeia de relações sociais que amplia o número de docentes voluntários: o cônjuge que mobiliza seu par, um(a) amigo(a) que convida e aproxima outro(a) e assim por diante.

### **Os estudantes do PVP e sua relação com os docentes**

O objetivo da análise descrita na parte anterior foi, sobretudo, procurar entender o que move os professores nessa tarefa sem contrapartida financeira e, para a maioria, de uma longa permanência no mesmo PVP. Sobre esta questão, a análise das entrevistas permite identificar principalmente duas ordens de fatores: a proposta político-pedagógica do curso, conforme explicitado anteriormente; e o ambiente ou o “clima” de trabalho que, entre outros fatores, tem forte relação com o público para o qual o PVP se destina: os estudantes. É sobre esta última dimensão que será direcionada a parte que segue.

Além da adesão à proposta do curso, o perfil dos alunos, envolvendo suas características sociais e de comportamentos, tem um efeito importante na avaliação dos docentes no investimento que consagram ao PVP. Das suas observações cotidianas, formam um quadro social já bastante conhecido, se considerarmos a literatura sobre educação nos meios populares: a maioria é

constituída por trabalhadores-estudantes<sup>9</sup>, com dificuldades financeiras para atender mesmo às necessidades básicas como alimentação e transporte escolar. Os docentes não são indiferentes às condições de vida daqueles que frequentam o PVP e reconhecem que se trata de um público cujas adversidades socioeconômicas os situam em condições desiguais frente aos estudos.

Por todas estas questões, atribuem um valor importante ao empenho desse aluno que demonstra compromisso com os estudos, assim como com o curso e seus professores. Tomando os depoimentos dos entrevistados, essa percepção parece alimentar uma espécie de “missão” docente fortemente apoiada na percepção do valor social do trabalho que realizam em um contexto marcado por profundas desigualdades econômicas, sociais e culturais.

É possível levantar a hipótese de que o aluno vê também neste docente não apenas um profissional, mas alguém que investe em uma causa social (uma forma de doação) e que é, portanto, sensível à sua condição. Tudo parece indicar que um sentimento de gratidão, aliado à grande necessidade do aluno que não desconhece os limites de sua formação escolar para ter êxito no Vestibular, reforce “uma forma de admiração e reconhecimento” e comportamentos consoantes com a lógica escolar e com o perfil do bom aluno: disciplina, atenção, interesse, entre outros. Mas é preciso também levar em consideração que a escolaridade, conforme já assinali em outro texto (Zago, 2003, p.28), pode ser reinterpretada e adquirir sentidos diferentes, de acordo com os momentos da vida do estudante, particularmente quando a ausência de um certificado de conclusão de curso limita a inserção ou a mudança de condição no mercado de trabalho. No caso dos pré-vestibulandos, há um objetivo explícito, nesse momento de preparação ao Vestibular, que consiste em ampliar suas chances de acesso ao Ensino Superior, especialmente público.

Por outro lado se, para o aluno, o pré-vestibular é parte importante de seu projeto, o PVP não tem um sentido de mão única. Para aquele que ensina, o PVP tem um significado simbólico importante: de um lado, valoriza o empenho e a responsabilidade demonstrados pelo alunado, e de outro gratifica pela forma respeitosa como o professor julga ser tratado. A entrevista desse professor de Matemática em cursinho popular e privado é significativa nesse sentido. Para ele, o PVP é também um local de formação docente, segundo suas palavras, uma espécie de laboratório onde é possível exercer sua função e sentir-se recompensado pelo trabalho que realiza. É um **laboratório** porque:

---

<sup>9</sup> Conforme pesquisa citada na nota nº 6, 64% dos estudantes trabalhavam, 17 % procuravam emprego e 19% somente estudavam (Zago, 2007).

“ali você exerce a tua profissão de professor da forma mais plena possível, porque ali você é respeitado pelos alunos, eles têm um sentimento de gratidão, eles te enxergam como uma pessoa que está ali se doando, né. Então eles não te faltam com o respeito, eles não levantam a voz contigo, eles não conversam em sala de aula, é o melhor lugar pra dar aula que existe, é o pré-vestibular voluntário. Pode perguntar para qualquer professor (...) lá o pessoal é maduro, lá o pessoal trabalha durante o dia, sabe que é complicado, sabe que a gente tá se doando, são mais conscientes em relação a isso. Em compensação, nos colégios particulares que eu dei aula, você sai triste assim da aula, sai cansado, abatido. Lá não (no PVP), lá você sai melhor do que entrou (...). O tempinho que eu tenho, eu me dedico para ajudar, vai me alimentando também, é uma sinergia, né, entre professor e aluno”.

Nessa dimensão de um fortalecimento da identidade docente, há também o importante depoimento da professora de Biologia que teve toda sua formação, do Fundamental ao Superior, no sistema público de ensino. Como no exemplo anterior, ela lecionava em curso pré-vestibular privado e no PVP. A explicação que encontrou para sua longa participação neste último se apoia, sobretudo, nas características do público e na proposta do projeto. Como o professor de Matemática, ela também destacou a importância da experiência adquirida no PVP, fundamental para sua formação, conforme seu relato:

“Às vezes a gente pensa assim, mas por que estou tanto tempo lá, porque foi ali que eu comecei a dar aula, então é como se fosse uma dívida. Não, não é como se fosse uma dívida, é simplesmente ali que me despertou a vontade de dar aula. É uma coisa que eu gosto muito de fazer e o projeto está bem fundamentado (...), as coisas tão funcionando muito melhor. (...) Eu já dei aula em vários colégios, eu tenho uma carga horária enorme (em cursinho privado), mas a empatia que a gente tem com os alunos do Cedep<sup>10</sup> é sempre maior, é incrível. Eu, pelo menos eu, levo como se fosse um curso normal, é o meu trabalho. Então é a mesma aula, com a mesma empolgação, com o mesmo conhecimento, com tudo que eu dou no curso que eu ganho dinheiro, eu dou lá no Cedep, até com uma vantagem porque lá você se sente mais em casa, então as aulas parecem que são até mais descontraídas. Você cria uma relação afetiva muito grande com as pessoas, isso eu acho muito bacana e me faz muito bem. Tem dias que a gente tá cansado, sei lá, por algum motivo aconteceu alguma coisa, você fica pra baixo, me aconteceu muitas vezes isso, eu entro em sala para dar aula e você sai completamente diferente. (...) Todo ano a gente fala, ah meu Deus, to pegando muita aula, acho que ano que vem vou dar uma diminuída, mas chega no ano que vem a gente pega tudo de novo e vai e pronto. Então assim, eu não tenho projeto de sair. (...) Eu tenho um quadro de horários cheio em casa, pregado na minha parede, as minhas aulas e as do Cedep estão ali entre elas, então é aquilo ali e ponto final” (Professora de Biologia).

---

<sup>10</sup> Referência ao Projeto Pré-vestibular Cidadania coordenado pelo CEDEP: Centro de Educação e Evangelização Popular

Os depoimentos, de modo geral, são bastante fortes e reveladores do envolvimento em um ofício que historicamente vem perdendo benefícios sociais e se tornando mais complexo, com as transformações da sociedade e do sistema de ensino, em particular. Nesta experiência singular do PVP, parecem estar protegidos, pelo menos não descrevem situações de indisciplina, violência ou conflitos na relação com os alunos conforme as pesquisas vem demonstrando<sup>11</sup>. O que se pode constatar é que não relatam sentir o *stress* laboral conhecido como “burnout”, ou seja, “síndrome a qual o trabalhador perde o sentido da sua relação com o trabalho”, comumente observada em profissionais da Educação, da Saúde e outros que têm contato direto com o público (Codo e Vasques-Menezes, 1999, p.238). É possível concluir que existe um “efeito-aluno”, tal como manifestam em relação ao projeto, que reforça essa experiência de ensino no PVP.

A seguinte afirmação corrobora as observações acima sobre esse sentimento de satisfação atribuído ao trabalho social que realizam, pois certamente representa um “valor inegável para a autoestima do trabalhador, para a forma como se estrutura sua identidade; sentir que realizamos um trabalho inútil faz, de alguma maneira, com que nos sintamos também inúteis” (Codo et alii, 1999, p.293). O trabalho não é entendido unicamente como fonte de sobrevivência material, mas como atividade humana, criativa, de transformação individual e coletiva. Citando Soratto et alii (1999, p. 112) “...o homem se reconhece no seu trabalho e se orgulha daquilo que constrói, se orgulha do fruto do seu trabalho e também se transforma nesse processo...”.

Acredito que as mediações produzidas entre a origem social, o passado escolar, as experiências de várias ordens (de formação, de opções políticas, religiosas, familiares, profissionais, etc) vão definindo essa busca de identidade docente em uma sociedade com características fortemente desiguais e em constante transformação. Na direção destas questões relacionadas à formação de um *habitus* professoral, a noção de “desenvolvimento profissional dos professores” que inclui a identidade profissional, citada no artigo de Carlos Marcelo (2009), parece útil também na análise aqui apresentada. O desenvolvimento profissional, conforme ilustra o autor, faz parte de uma construção que evolui ao longo da carreira e pode ser influenciada

“pela escola, pelas reformas e contextos políticos, e que integra o compromisso pessoal, a disponibilidade para aprender a ensinar, as crenças, os valores, o conhecimento sobre as matérias que ensinam e como as ensinam, as experiências passadas, assim como a própria vulnerabilidade profissional. As identidades profissionais configuram um complexo emaranhado de histórias, conhecimentos, processos e rituais”.

---

<sup>11</sup> Para ilustrar, cito duas publicações apoiadas em pesquisas empíricas: “Educação, carinho e trabalho”, organizada por Wanderley Codo, Vozes, 1999 e “Escola, galeras e narcotráfico”, de Eloisa Guimarães, Ed. UFRJ, 1998. É importante observar que a produção sobre o assunto cresceu muito nos últimos anos.

## O estudante, seu passado escolar e a autoestima

As principais questões destacadas nas entrevistas dizem respeito à relação com os alunos, sua realidade social e os efeitos do passado escolar nas disposições em relação aos estudos. Ao lado das características dos alunos, que fortalecem a autoestima do professor, conforme já visto, eles não ocultam os limites da ação docente, que os remetem à problemática da qualidade do ensino público, entre outros fatores. Trata-se de um aluno<sup>12</sup> que detém um histórico escolar pouco competitivo no exame de acesso ao Ensino Superior, cujas lacunas interferem igualmente nas disposições, nem sempre favoráveis ao enfrentamento do jogo escolar, como ilustra o seguinte depoimento.

“Nós temos um número bastante grande de alunos que poderiam ser considerados analfabetos funcionais, que têm uma dificuldade muito grande de compreensão do que é passado. A maioria é representada por alunos que nunca tiveram determinada matéria, porque nunca lhes foi passado na escola pública. Então isso gera uma barreira muito grande. Tanto é que o nosso aluno, a média de permanência no projeto é de dois anos, para ele recuperar essas defasagens todas”. (coordenador do PVP)

Conhecedores do perfil dos candidatos ao PVP, sobretudo de um histórico escolar com grandes defasagens (disciplinas não cursadas, lacunas nos conteúdos, entre outras), partem da premissa de que, para ter acesso à universidade pública, um ano de pré-vestibular é insuficiente. Esse processo de exclusão no interior do sistema (Bourdieu e Champagne, 2003) é perceptível quando se considera a diferença significativa entre o total de inscritos no início do curso e o total daqueles que permanecem até o final do ano letivo.

Os problemas relacionados à condição socioeconômica desfavorável e, conseqüentemente, à realidade do trabalhador-estudante, frequentemente associada ao cansaço, falta de tempo para os estudos e uma avaliação negativa de suas reais chances de aprovação no Vestibular, estão entre os fatores mais recorrentemente citados pelos professores como causas do desestímulo e das interrupções durante o curso. Outros estudos têm também assinalado esse fenômeno e citam entre as principais razões: ingresso no mercado de trabalho, problemas familiares e falta de

---

<sup>12</sup> Conforme pesquisa com os estudantes (citada na nota nº 6), 89% cursaram todo o Ensino Fundamental e 79%, todo o Ensino Médio na rede pública. As demais situações estavam distribuídas entre a rede particular, particular com bolsa e formação alternada entre o público e o privado. (Zago, 2007).

recursos, especialmente para transporte e alimentação (Nascimento, 2007). Como ocorrem muitas desistências, as turmas organizadas no início do semestre têm seu quadro constantemente modificado pelas interrupções e novos ingressos de estudantes que são chamados para ocuparem vagas ociosas. O coordenador do curso faz uma observação sobre essa discrepância no número de estudantes.

“Os alunos desistem... a gente tem um volume muito grande de alunos que iniciam no início do ano e um volume 40% menor, em regra, no final do ano. Ou seja, em torno de 60% dos nossos alunos chegam ao final do ano, podendo ser menor esse número e as causas dessas desistências são várias. A principal delas a gente pode colocar como sendo o próprio cansaço. Porque são todos alunos, salvo alguma exceção, alunos que trabalham durante o dia inteiro, e frequentam as aulas à noite, e isso com o passar do tempo torna-se muito cansativo pra esses alunos. Há o desestímulo em função de que o aluno se dá conta de que o seu nível de conhecimento é muito baixo e o desespero em relação à proximidade do Vestibular, faz com ele acabe se tornando uma vítima desse próprio sistema e não consiga chegar até o final. **Ele acaba desistindo não só do projeto, mas de si mesmo. Ele acaba desistindo dos seus objetivos**”.

(coordenador do curso)

O aluno que gratifica o professor pelo seu esforço e dedicação nos estudos gera também sofrimento, um certo mal-estar docente, diante das dificuldades que os estudantes encontram para permanecer no projeto. Mas é necessário lembrar que o alto índice de interrupção citado pelos docentes não corresponde a uma realidade particular do PVP, mas adquire proporções importantes nas experiências escolares dos jovens oriundos dos meios populares. Conforme dados recentemente divulgados pelo IBGE, de cada dez adultos que retomam os estudos, quatro abandonam seus cursos<sup>13</sup>.

A pesquisa realizada com os estudantes evidenciou a forte demanda pelo prolongamento da escolaridade e, igualmente, as contradições entre mobilização individual e acesso ao Ensino Superior público, que limitam a chamada “escolha” pelo curso. Aqueles que se inscrevem no Vestibular, por certo, não abandonam “um sonho” ou uma necessidade de prolongamento escolar pressionada pelo mercado de trabalho, mesmo que, entre a intenção e o que manifestam na “escolha”, permaneça uma grande diferença. Como também observaram seus professores, aqueles que permanecem até o final do ano e se inscrevem no Vestibular, decidem por um curso apoiado em uma “escolha prudente”, que é a expressão mesma dos limites que caracterizam uma forma de inclusão precária (Martins, 1997). A avaliação que fazem das chances objetivas de êxito condiciona a própria decisão em investir no Vestibular e na escolha do curso.

<sup>13</sup> Esse índice é mais elevado em cursos como a EJA: 42,7% dos adultos que procuraram a EJA até 2007 interromperam os estudos. O censo mostra que, das pessoas que saíram da educação de jovens e adultos, apenas 4,3% conseguiram concluir a primeira parte do Ensino Fundamental (1ª a 4ª série); 15,1% terminaram o segundo ciclo do Ensino Fundamental (de 5ª a 8ª série); e 37,9% finalizaram o Ensino Médio.  
Disponível em <http://educacao.uol.com.br/ultnot/2009/05/22/ult105u8077.jhtm>

“Eles tomam uma decisão prudente, eles analisam as forças que eles têm e sabem que não vão conseguir (...) até podem entrar num curso, mas num curso de índice pequeno. Agora, se quer entrar num curso que tem um índice maior, ele vai ter que ficar uns dois, três anos fazendo cursinho... Eu acho que ele tem essa consciência porque eles já fazem a inscrição pra cursos fáceis de passar, de baixo índice”. (professor de Matemática)

“A gente participando do processo seletivo, participando das entrevistas, participando um pouco da história destas pessoas, o sofrimento é muito grande. Porque a gente vê muitas vezes os sonhos começarem a se adaptar às realidades. Em que aspecto? Vamos colocar uma profissão. O aluno inicia o curso pensando em fazer determinada faculdade. Mas à medida que o tempo passa, ele vai adaptando esse seu objetivo à realidade em que ele vive. Ele não vai mais fazer determinada faculdade porque a relação candidato-vaga é muito grande. Então ele passa a escolher uma segunda opção. Com o tempo essa segunda opção se torna também inviável, ele passa a uma terceira opção e muitas vezes esse aluno deixa de sonhar pra adaptar o seu sonho à realidade”. (coordenador do curso)

Não se pode negar que a determinação do estudante representa um fator importante na definição dos seus resultados escolares, mas não se pode negar igualmente que ela não é condição suficiente para aproximar as chances entre grupos sociais e culturais bastante distintos. Apesar do entusiasmo com o projeto, os professores não demonstraram deter uma percepção ingênua de tipo individualizante, apoiada na determinação pessoal, esforço e dedicação para garantir uma vaga no Ensino Superior público. Reconhecem a permanência de uma competição bastante desigual entre os candidatos ao Vestibular, tanto pelas condições de origem social e, conseqüentemente, de oportunidades educacionais, quanto pelas diferenças após o ensino básico existentes entre cursinhos pagos e não pagos que ampliam as desigualdades entre classes sociais. Esse professor do PVP e também na rede privada assinala algumas dessas diferenças entre cursinhos:

“Em um pré-vestibular pago, tem os plantões à tarde, tem os tira-dúvidas à tarde. Então, o aluno assiste à aula, teve dúvida na matéria, vai à tarde, o professor tira dúvida, quer dizer, o cara fecha todas as apostilas sem dúvida nenhuma, difícil não passar, né? Agora, esse aluno que trabalha o dia inteiro, aí chega lá cansado, às vezes não pega direito a matéria, às vezes não consegue aprender bem, aí fica com aquela dúvida. Os professores que fazem esse trabalho voluntário estão numa correria, é difícil eles cederem um horário à tarde pra tirar dúvida, entendeu! Se conseguissem isso, seria legal. Se o cara se empenha bastante, ele está apto a concorrer em pé de igualdade com qualquer outro, mas em determinados cursos... sejamos francos, tem cursos que não adianta o cara se empenhar um ano inteiro sem base anterior”.

Estas observações são confirmadas também em outra pesquisa com universitários de origem popular. Conscientes da eliminação, muitos estudantes recuam da decisão por um curso que poderia lhes trazer melhor retorno profissional (Zago, 2008) ou simplesmente desistem de concorrer. Para a grande maioria não existe verdadeiramente uma escolha, mas uma adaptação, um ajuste às condições que o candidato julga condizentes com sua realidade objetiva. A decisão mais frequente volta-se para uma área que considera aumentar suas chances de acesso justamente porque apresenta menor concorrência na hierarquia dos cursos<sup>14</sup>.

São essas disposições que constituem um ponto central das observações docentes para designar a baixa autoestima entre os estudantes, a qual reconhecem ter um efeito desmobilizador para enfrentar o “jogo” do Vestibular. Diante desta realidade, o desafio do professor consiste em não apenas ensinar, mas também procurar recuperar a confiança do aluno, assim como encorajá-lo a não desistir do processo seletivo. Os depoimentos abaixo reforçam esta observação, assim como o índice de interrupções durante o curso.

“Na verdade, eles não acham que vão passar. (...) Lá eu sei que esse ano muita gente não vai passar, mas foi trabalhada muito a autoestima, tanto que eles têm aula de ética e cidadania todas as quintas feira. E o pessoal do extensivo que começou em março, eles tão bem desanimados. (...) Como eles já vêm de outro tipo de situação, eles querem aulas diferentes, aulas que animem, porque eles trabalham o dia inteiro, eles chegam lá mortos de cansados” (...) a gente vê que tem que trabalhar muito a autoestima porque senão ele não tem como estudar, 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** (...)”. (professora de geografia)

A questão que fica é se existe esse sentimento generalizado de uma falta de autoestima discente ou se tal percepção encontra apoio em um conhecimento bastante disseminado na sociedade brasileira quando se trata de egressos de escolas públicas: pobreza, baixo capital cultural e pouco investimento nos estudos, interrupção e reprovações que caracterizam percursos escolares problemáticos, entre outros problemas. Caberia também buscar resposta para a relação entre a demanda inicial dos jovens pelo pré-vestibular e a avaliação que fazem posteriormente sobre suas chances objetivas. Neste ponto, não podem ser desconsideradas as fragilidades na permanência dos professores no curso, conforme já observado. Por se tratar de um projeto totalmente voluntário, ele está sujeito a alterações do quadro docente, uma vez que precisa contar com o tempo, compromissos e interesses do professor. Neste aspecto, alguns entrevistados reconhecem a contradição que enfrentam, ou seja, a defesa de um trabalho voluntário que

---

<sup>14</sup> Do total de 27 entrevistados, 13 afirmam categoricamente que se inscreveram em cursos que representavam maiores chances de aprovação (Zago, 2008).



imprime a marca ao projeto, mas que é ao mesmo tempo o seu grande impasse. Como disse esse professor, “são alunos extremamente persistentes, porque não é fácil você vir a um projeto em que você tem desistência e uma rotatividade muito grande de professores, onde há a quebra de um ritmo”.

Retomo, nesta parte final, a observação inicial do texto, observando que a proposta deste trabalho não foi fazer uma avaliação dos cursinhos, mas dar visibilidade à ação dos docentes que, como visto, investem nessa preparação para o Vestibular, com seus limites (estruturais e pessoais) e possibilidades.

### Referências bibliográficas

- BOURDIEU, P.; CHAMPAGNE, P.** *Os excluídos do interior*. In: **NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A.** (Org.). *Escritos de educação*. Petrópolis: Vozes, 2003.
- CODO et alii.** *Importância social do trabalho*. In **CODO, W.** (org). *Educação: carinho e trabalho*. Burnout, a síndrome da desistência do educador, que pode levar à falência da educação. Petrópolis: Vozes, 1999.
- CODO, W.; VASQUES-MENEZES, I.** *O que é burnout?* In **CODO, W.** (org). *Educação: carinho e trabalho*. Burnout, a síndrome da desistência do educador, que pode levar à falência da educação. Petrópolis: Vozes, 1999.
- MARTINS, José de Souza.** *Exclusão social e a nova desigualdade*. São Paulo: Paulus, 1997.
- MACEDO, C.** *Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro*. *Sísifo: Revista de Ciências da Educação*, 8, pp. 7-22. Consultado em 06/2009 em <http://sisifo.fpce.ul.pt/?r=21&p=7>
- MOEHLECKE, S.; CATANI, A. M.** . *Reforma e expansão do acesso ao Ensino Superior: balanço e proposições*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2006 (Série Documental. Textos para discussão n. 23), p.49-71.
- NASCIMENTO, A.** . *Das ações afirmativas dos movimentos sociais às políticas públicas de ação afirmativa: o movimento dos cursos pré-vestibular populares*. Anais do II Seminário Nacional dos Movimentos Sociais, Participação e Democracia. 25 a 27 de abril de 2007, UFSC, Florianópolis.

- OLIVEIRA, E. S. .** *Diferentes sujeitos e novas abordagens da educação popular urbana*. 155 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ, 2001.
- SILVA, R. T. da.** *Pré-vestibular comunitário da Rocinha: a latência da racialidade na tensão entre as estratégias reguladoras e as táticas subversivas*. Anais da Reunião anual da ANPED, 2005, GT 03 - Movimentos Sociais e Educação. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/28/Gt03>>.
- SORATTO, L. e OLIVIER-HECKLER.** *Trabalho: atividade humana por excelência*. In **CODO, W.** (org). *Educação: carinho e trabalho*. Burnout, a síndrome da desistência do educador, que pode levar à falência da educação. Petrópolis: Vozes, 1999.
- SOUZA, J. N. de et alii.** *A Universidade e o Pré-vestibular Popular*. Anais do 2º Congresso Brasileiro de Extensão Universitária. Belo Horizonte – 12 a 15 de setembro de 2004. Disponível em: <http://www.ufmg.br/congrext/Educa/Educa22.pdf>
- THUM, C.** *Pré-vestibular público e gratuito: o acesso de trabalhadores à universidade pública*. 185 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. 2000.
- ZAGO, N. .** *Processos de escolarização nos meios populares*. As contradições da obrigatoriedade escolar. In: **NOGUEIRA, M.A.; ROMANELLI, G. e ZAGO, N.** (orgs.). *Família & Escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares*. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 2003.
- ZAGO, N.** *Cursos pré-vestibular populares: limites e perspectivas*. XIII Congresso Brasileiro de Sociologia, 2007, Recife. Disponível em [http://www.sbsociologia.com.br/congresso\\_v02/papers/GT7](http://www.sbsociologia.com.br/congresso_v02/papers/GT7)
- ZAGO, Nadir.** *Do acesso à permanência no Ensino Superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares*. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 32, p. 226-237, 2006.
- ZAGO, N.** *Egressos do Ensino Médio da rede pública e a demanda pela ampliação dos estudos: entre oportunidades e limitações*. Anais do IV Colóquio Luso-Brasileiro sobre Questões Curriculares, Florianópolis, 2008.

## ANEXO

Breve resumo sobre o perfil dos professores entrevistados:

**1-** 38 anos, masculino, casado, não tem filho, pai comerciante, antigo Primário, mãe dona de casa, antigo Primário, cursou o Ensino Fundamental na rede pública e o Ensino Médio na rede particular, graduado em filosofia e doutorando em educação (UFSC), professor universitário, coordenador e professor em pré-vestibular popular; tempo de atuação no PVP: 9 anos.

**2-** 35 anos, sexo feminino, casada, não tem filhos, pai agricultor, antigo Primário, mãe agricultora, antigo Primário, cursou os Ensinos Fundamental e Médio na rede pública, graduada em Economia (em universidade particular) e doutoranda em Geografia (UFSC), professora universitária, coordenadora e professora em pré-vestibular popular, tempo de atuação no PVP: 9 anos.

**3-** 29 anos, masculino, solteiro, não tem filhos, pai empresário, curso superior em Economia (universidade pública), mãe empresária, curso superior em Sociologia, cursou os Ensinos Fundamental e Médio na rede particular, graduado em Direito, professor do Ensino Médio e empresário, coordenador e professor de História no curso pré-vestibular popular, tempo de atuação no PVP: 4 anos.

**4-** 38 anos, feminino, solteira, tem filhos, pai motorista, Ensino Fundamental incompleto, mãe costureira, antigo Primário, cursou os Ensinos Fundamental e Médio na rede pública, graduada em Letras (UFSC), especialização em Educação (PUC), diretora de um cursinho pré-vestibular (particular), professora de Português no PVP, tempo de atuação no PVP: desde sua criação.  
Nota: única entrevistada que cursou o pré-vestibular popular

**5-** 25 anos, feminino, casada, tem filhos, pai pintor, Primário incompleto, mãe copeira, Primário incompleto, cursou os Ensinos Fundamental e Médio na rede pública, estudante de Geografia em universidade pública, professora de Geografia Física no PVP, tempo de atuação no PVP: 2 anos.

**6-** masculino, casado, tem filhos, pai corretor de imóveis, Ensino Médio em Contabilidade, mãe do lar, Ensino Superior incompleto em História, cursou o Ensino Fundamental na rede pública e Ensino Médio na rede particular, estudante de Engenharia Mecânica em universidade pública, professor de Matemática no PVP e em cursinho privado, tempo de atuação no PVP: 5 anos.

**7-** 23 anos, masculino, solteiro, não tem filhos, pai agricultor, Ensino Fundamental, mãe operária de indústria de cerâmica, Ensino Fundamental, cursou o Ensino Fundamental na rede pública e Ensino Médio na rede particular com bolsa de estudos, estudante da 5ª fase do curso de

Geografia em universidade pública, bolsista de iniciação científica e professor em pré-vestibular popular na disciplina de Geografia, tempo de atuação no PVP: 2 anos.

**8-** 27, feminino, solteira, não tem filhos, pai relojoeiro, Ensino Médio, mãe dona de casa, Ensino Fundamental, cursou os Ensinos Fundamental e Médio na rede pública, formada em Biologia e cursando pós-graduação em aquicultura (ambos em universidades públicas), professora do Ensino Médio e cursinho privado e professora de Biologia no PVP, tempo de atuação no PVP: 7 anos.

**9-** 19 anos, masculino, solteiro, não tem filhos, pai jornalista (falecido), Ensino Superior, mãe funcionária pública (secretária), Ensino Fundamental, cursou os Ensinos Fundamental e Médio na rede privada, estudante de Geografia – 4ª fase (universidade pública), bolsista do PET, professor de Geografia Humana e Geografia Física no PVP, tempo de atuação no PVP: 6 meses.