

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

Izabella Rodrigues Alves

**JOVENS VOLUNTÁRIOS(AS) DE UM CURSINHO POPULAR DE UMA
UNIVERSIDADE PÚBLICA: os sentidos e significados da experiência**

Belo Horizonte
2023

Izabella Rodrigues Alves

**JOVENS VOLUNTÁRIOS(AS) DE UM CURSINHO POPULAR DE UMA
UNIVERSIDADE PÚBLICA: os sentidos e significados da experiência**

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

Linha de pesquisa: Educação, Cultura, Movimentos Sociais e Ações Coletivas

Orientador: Prof. Dr. Geraldo Magela Pereira Leão

Coorientadora: Profa. Dra. Symaira Poliana Nonato

Belo Horizonte
2023

A474j
T

Alves, Izabella Rodrigues, 1994-
Jovens voluntários(as) de um cursinho popular de uma universidade pública
[manuscrito] : os sentidos e significados da experiência / Izabella Rodrigues Alves.
- Belo Horizonte, 2023.
198 f. : enc., il., color.

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

Orientador: Geraldo Magela Pereira Leão.

Bibliografia: f. 155-162.

Apêndices: f. 163-198.

1. Educação -- Teses. 2. Juventude -- Aspectos sociais -- Teses. 3.
Extensão universitária. 4. Movimentos sociais -- Teses. 5. Ação coletiva -- Teses.
I. Título. II. Leão, Geraldo Magela Pereira. III. Universidade Federal de
Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 378.1664

Catálogo da fonte: Biblioteca da FaE/UFMG (Setor de referência)

Bibliotecária: Raissa Michalsky Martins CRB6 3155/O



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

ATA DA DEFESA DA DISSERTAÇÃO DA ALUNA

IZABELLA RODRIGUES ALVES

Realizou-se, no dia 20 de outubro de 2023, às 14:00 horas, na sala de Teleconferências da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Minas Gerais, a 1522ª defesa de dissertação, intitulada *Jovens voluntários/as de um cursinho popular de uma universidade pública: os sentidos e significados da experiência.*, apresentada por IZABELLA RODRIGUES ALVES, número de registro 2021652046, graduada no curso de GEOGRAFIA, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em EDUCAÇÃO - CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL, à seguinte Comissão Examinadora: Prof(a). Geraldo Magela Pereira Leão - Orientador (UFMG), Prof(a). Symaira Poliana Nonato - Co-orientadora (UFMG), Prof(a). Camila Zucon Ramos de Siqueira (UEMG), Prof(a). Brescia França Nonato (UFMG).

A comissão considerou a dissertação: aprovada, ressaltando a qualidade do texto, o rigor metodológico e sua contribuição para a sistematização das ações extensionistas da universidade. A banca destaca a densidade do trabalho empírico e o primor na operacionalidade de conceitos e categorias utilizadas. Sugere ainda a divulgação por meio de trabalhos e artigos acadêmicos.

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

Belo Horizonte, 20 de outubro de 2023.

Prof(a). Geraldo Magela Pereira Leão (Doutor)

Prof(a). Symaira Poliana Nonato (Doutora)

Prof(a). Camila Zucon Ramos de Siqueira (Doutora)

Prof(a). Brescia França Nonato (Doutora)



Documento assinado eletronicamente por **Symaira Poliana Nonato, Coordenador(a)**, em 26/10/2023, às 17:53, 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 **Geraldo Magela Pereira Leao, Professor do Magistério Superior**, em 27/10/2023, às 08:27, 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 **Camila Zucon Ramos de Siqueira, Usuário Externo**, em 27/10/2023, às 10:48, 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 **Brescia Franca Nonato, Professora do Magistério Superior**, em 08/11/2023, às 16:50, 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 **2751722** e o código CRC **C8D8B932**.

Dedico esta dissertação a todos os cursinhos populares da UFMG e aos muitos sujeitos inseridos nesses espaços que, cotidianamente, lutam pela democratização do ensino público e de qualidade para as camadas populares. Essa é a luta que abraçamos e dela não desistiremos.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus, por ter concedido a mim o privilégio de concluir mais uma etapa da minha vida!

À minha família, especialmente aos meus pais, Karla e Eduardo (*in memoriam*), pela presença constante na minha trajetória acadêmica. Sei que vocês não tiveram a oportunidade de concluir o Ensino Superior e desejavam que isso fosse diferente em minha vida. Vocês sabem que sempre abracei seus conselhos e isso me permitiu chegar até aqui. Estendo os agradecimentos aos meus irmãos, Lucas e Giovanna, companheiros de vida que sempre fortaleceram minha escolha de ser professora. Obrigada!

À minha irmã de alma, Marcela, que me acolheu e me abraçou em vários momentos de conflito com a escrita. Obrigada por todas as mensagens de acalento e calma.

Às minhas amigas, Rebeca, Izabella, Laura Lacerda e Clara, obrigada por estarem comigo nessa jornada infinita de formação docente e, sobretudo, por terem respeitado meu tempo de ausência.

Ao meu companheiro, Felipe, por sempre tornar meu caminho mais leve. Seu apoio cotidiano foi fundamental para a construção desta dissertação. Quando achava que não daria conta de conciliar tantas demandas, você direcionava meus pensamentos para o lado positivo (e deu certo!).

A toda equipe dos cursinhos populares. Sem vocês esta pesquisa não teria se desenrolado. Vocês foram essenciais nesse processo. Obrigada por todo cuidado e atenção.

À equipe do Cursinho Guimarães Rosa, por me receber de braços abertos, especialmente à professora Daiana, por me ajudar nas horas de aperto com os dados da pesquisa e pelos vários minutos preciosos de ligação telefônica que me ajudaram demasiadamente.

Aos(às) jovens pesquisados(as), meu eterno agradecimento. Vocês possibilitaram esta investigação. Obrigada pelo zelo e pela gentileza com meu trabalho.

À Adriana, minha querida professora e amiga, muito obrigada! Você sempre apoiou meu ingresso na pós-graduação. Suas palavras potencializaram meus desenvolvimentos pessoal e acadêmico. Serei eternamente grata por cada demonstração de amor que você colocou em meu caminho.

Ao Geraldo e à Symaira, por terem me orientado com tanto carinho. Tantas vezes saí mais calma das reuniões de orientação e feliz com as leituras atentas e cuidadosas que vocês faziam. Vocês souberam respeitar meus tempos e minha mudança repentina de vida. Sou eternamente grata pelo privilégio de ter sido orientada por vocês!

Agradeço imensamente à Álida e, mais uma vez, à Symaira, por terem acreditado em mim, em 2019, quando iniciei meu percurso de estudo sobre os cursinhos populares. As palavras de vocês naquela banca de TCC potencializaram meus sonhos e me fizeram acreditar na possibilidade de realizar um mestrado. Vocês são responsáveis por isso tudo!

“Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.”

(FREIRE, 2011, p. 23)

RESUMO

Esta dissertação teve como objetivo compreender as experiências dos(as) jovens que atuaram como voluntários(as) no Cursinho Popular Guimarães Rosa (CPGR), da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), no segundo semestre de 2022. A elaboração da pesquisa partiu da discussão de referências teóricas acerca da Sociologia da Juventude e da experiência social, as quais contribuíram para as análises das trajetórias individuais de cada jovem, dos diferentes contextos de vida, do entrecruzamento de vivências diversas e dos sentidos e significados que eles têm atribuído à atuação como voluntários do cursinho popular. A pesquisa também dialogou com referenciais teóricos acerca dos percursos dos cursinhos populares e da extensão universitária no Brasil, que embasaram a investigação do histórico, da organização e do funcionamento dos cursinhos populares na UFMG. Dessa forma, o estudo ajuda a ampliar os diálogos entre as temáticas das juventudes, dos cursinhos populares e da extensão universitária. Para isso, o campo metodológico da pesquisa foi dividido em cinco fases. A primeira fase contou com o levantamento dos cursinhos populares da UFMG, por meio da plataforma do Sistema de Informação da Extensão (SIEEX) da pró-reitoria de extensão da referida universidade, sendo possível conhecer o histórico deles. Na segunda fase, foi aplicado um questionário para os(as) integrantes dos cursinhos populares ativos como projetos de extensão da UFMG no ano de 2022 a fim de consultar os dados atualizados em relação às formas de organização e funcionamento. A partir disso, foi selecionado o CPGR, localizado na Faculdade de Medicina da UFMG, como campo de pesquisa. Na terceira fase da pesquisa, foi elaborado o histórico desse cursinho, por meio de uma entrevista semiestruturada com seus(suas) fundadores(as). Na quarta etapa da pesquisa, aplicou-se um questionário socioeconômico e cultural para os(as) voluntários(as) do cursinho com o objetivo de delinear o perfil dos sujeitos. Na última etapa, seis jovens foram escolhidos(as) para participar das entrevistas semiestruturadas, buscando o aprofundamento e a análise dos sentidos e significados atribuídos à experiência no CPGR. No que se refere aos resultados, foram identificados oito cursinhos populares na UFMG que também são projetos de extensão, e sete deles surgiram entre os anos de 2018 e 2020. No caso do CPGR, o questionário apontou que, predominantemente, os(as) voluntários(as) são jovens entre 20 e 29 anos (88%), brancos(as) (64%), provenientes de escolas particulares (45%) e graduados(as) ou graduandos(as) do curso de Medicina da UFMG (61%). Em relação às repercussões gerais do cursinho na vida dos(as) jovens, os relatos demonstraram o impacto na formação humana em diferentes dimensões, constatando a potencialidade do projeto como prática educativa. Os(as) jovens também atribuíram diferentes sentidos e significados à experiência no cursinho, tal como percepções subjetivas e de autoconhecimento, compromisso social, aprendizados, realização pessoal e reciprocidade, um lugar de acolhimento e possibilidade de atuação direta. Dessa forma, a pesquisa permitiu investigar, de maneira qualitativa, o trabalho realizado por integrantes de um projeto de extensão da UFMG, exprimindo suas qualidades como prática educativa que oportuniza variadas experiências aos(as) jovens universitários(as).

Palavras-chave: jovens; cursinhos populares; extensão universitária; movimentos sociais; ações coletivas.

ABSTRACT

This dissertation aimed to understand the experiences of young people who worked as volunteers at the Guimarães Rosa Popular Pre Technical Course at the Federal University of Minas Gerais in the second semester of 2022. The research was developed based on the discussion of theoretical references about the sociology of youth and social experience that contributed to the analyzes of the individual trajectories of each young person, the difference in life contexts, the interweaving of different experiences and the meanings they have attributed to their role as volunteers at the popular course. The research also dialogued with theoretical references about the paths of popular courses and university extension in Brazil, which supported the investigation of the history, the organization and the operation of popular courses at UFMG. In this way, the study helps to expand dialogues between the themes of youth, popular courses and university extension. To achieve this, the methodological field of research was divided into five phases. The first phase included a survey of popular courses at UFMG through the “SIEX” (Extension Information System), a platform of the Dean of Extension at that university, making it possible to learn about their history. In the second phase, a questionnaire was applied to popular courses that were active as UFMG extension projects in 2022, in order to consult updated data regarding forms of organization and operation. From this, the Guimarães Rosa Popular Pre Technical Course, located at the Faculty of Medicine of UFMG, was selected as a research field. In the third phase of the research, the history of this course was elaborated through a semi-structured interview with its founders. The fourth stage of the research was the application of a socioeconomic and cultural questionnaire to the course volunteers in order to outline the profile of the subjects. In the last stage, six young people were chosen to participate in semi-structured interviews seeking to deepen and analyze the meanings attributed to the experience at the Guimarães Rosa Popular Course. Regarding the results, eight popular courses were identified at UFMG as extension projects, seven of which emerged between the years 2018 and 2020. In the case of the Guimarães Rosa Popular Course, the questionnaire showed that there is a predominance of volunteers who are young people between 20 and 29 years of age (88%), white (64%), from private schools (45%), and graduates and undergraduates of the UFMG medical course (61%). In relation to the general repercussions of the course on the lives of young people, the reports demonstrated the impact on human development in different dimensions, confirming the potential of the project as an educational practice. The young people also attributed different meanings to the experience at the course, such as subjective perceptions and self-knowledge, social commitment, learning, personal fulfillment and reciprocity, a place of reception and the possibility of direct action. So, the research made it possible to investigate, in a qualitative way, the work carried out by an extension project at the Federal University of Minas Gerais, expressing its qualities as an educational practice that provides varied experiences for young university students.

Keywords: young people; popular courses; university extension; social movements; collective actions.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Logomarca do CPGR	74
Tabela 1 – Cargos ocupados pelos(as) voluntários(as) do CPGR	88
Tabela 2 – Renda familiar mensal dos(as) respondentes.....	90
Tabela 3 – Curso de origem dos(as) voluntários(as) graduandos(as).....	91
Tabela 4 – Curso de origem dos(as) voluntários(as) graduados(as).....	92
Tabela 5 – Tipo de escola frequentada pelos(as) voluntários(as) no Ensino Fundamental.....	93
Tabela 6 – Tipo de escola frequentada pelos(as) voluntários(as) no Ensino Médio	93

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEFET/MG	Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais
CPGR	Cursinho Popular Guimarães Rosa
CRUTAC	Centro Rural de Treinamento e Ação Comunitária
Enem	Exame Nacional do Ensino Médio
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil
FUVEST	Fundação Universitária para o Vestibular
FORPROEX	Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras
IES	Instituições de Ensino Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
ONG	Organização Não Governamental
PNE	Plano Nacional de Educação
PUC Minas	Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
PROEX	Pró-Reitoria de Extensão
ProUni	Programa Universidade para Todos
RFEPCT	Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica
REUNI	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SIEX	Sistema de Informação da Extensão
SiSU	Sistema de Seleção Unificada
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UNE	União Nacional dos Estudantes
USP	Universidade de São Paulo
UNESP	Universidade Estadual Paulista
Unicamp	Universidade Estadual de Campinas

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
PERCURSOS METODOLÓGICOS	20
CAPÍTULO I – POR UMA UNIVERSIDADE MAIS POPULAR? OS CURSINHOS POPULARES NA UFMG	30
1.1 Percursos da extensão universitária no Brasil	36
1.2 Cursos Populares como ações de extensão na UFMG	49
1.2.1 Curso Popular Equalizar	53
1.2.2 Curso Comunitário ComunICA	56
1.2.3 Curso Pré-Universitário Humanizar	58
1.2.4 Curso Pré-Universitário Popular e Solidário FACE Educa	60
1.2.5 Curso Pré-Universitário Popular Dom Quixote	62
1.2.6 Projeto Pró-Imigrantes	64
1.2.7 Enem Solidário	67
1.3 A ideia que cola: a expansão dos cursos populares na UFMG	68
CAPÍTULO II – ENTRELACANDO HISTÓRIAS: A CRIAÇÃO DO CURSO POPULAR GUIMARÃES ROSA	72
2.1 Resistência em meio à crise: o que passamos durante a pandemia da covid-19	79
2.2 A organização e o funcionamento do CPGR	84
2.3 O perfil socioeconômico dos(as) voluntários(as)	86
CAPÍTULO III – AS EXPERIÊNCIAS DA JUVENTUDE NO CURSO POPULAR GUIMARÃES ROSA: EM BUSCA DE SENTIDOS E SIGNIFICADOS	96
3.1 Conhecendo os(as) jovens	97
3.2 Entrelaçando caminhos: trajetórias de vida antes do CPGR	106
3.3 O ingresso no CPGR: como chegaram ao curso?	111
3.4 A vivência no CPGR: uma leitura crítica dos pontos positivos e negativos	114
3.5 A repercussão do CPGR na formação humana dos(as) jovens	121
3.6 Tecendo sentidos e significados da experiência no CPGR	127
3.7 Futuros projetos profissionais dos(as) jovens	137
CONSIDERAÇÕES FINAIS	150
REFERÊNCIAS	155
APÊNDICE A – Questionário aplicado aos(as) integrantes dos cursos populares da UFMG	163

APÊNDICE B – Texto enviado por <i>e-mail</i> convidando os(as) integrantes dos cursinhos populares da UFMG para participar do questionário	172
APÊNDICE C – Roteiro de entrevista: histórico do Cursinho Popular Guimarães Rosa.....	173
APÊNDICE D – Questionário aplicado aos(às) voluntários(as)	174
APÊNDICE E – Texto enviado por <i>e-mail</i> e WhatsApp explicando sobre a pesquisa e convocando os(as) voluntários(as).....	194
APÊNDICE F – Fôlder explicando sobre a pesquisa enviado em anexo.....	195
APÊNDICE G – <i>Link</i> do vídeo gravado convidado os(as) voluntários(as) para participar da pesquisa	196
APÊNDICE H – Roteiro de entrevista: jovens voluntários(as).....	197

INTRODUÇÃO

Esta dissertação de mestrado buscou compreender as experiências dos(as) jovens que atuaram como voluntários(as) no Cursinho Popular Guimarães Rosa (CPGR), da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), no segundo semestre de 2022. A pesquisa possibilitou analisar quais têm sido os sentidos e os significados que os(as) jovens têm atribuído a essa experiência. Dessa maneira, o aporte teórico se fundamentou na Sociologia da Juventude em diálogo com a experiência social, a extensão universitária e os cursinhos populares. A realização deste trabalho resultou da necessidade de compreender melhor os aspectos ligados à ampliação dos cursinhos populares configurados como projetos de extensão a partir da segunda década do século XXI no Brasil.

Nesse contexto, buscou-se conhecer como tem se desenvolvido o trabalho desses cursinhos populares universitários e identificar em que medida esses espaços têm se estabelecido como espaço/tempo para práticas educativas, tendo os(as) jovens como sujeitos centrais. Dessa forma, salienta-se que os(as) interlocutores(as) da pesquisa são os(as) jovens. Os cursinhos populares são considerados ações que possibilitam variadas trocas e relações de socialização que podem representar uma rica experiência formativa para os(as) voluntários(as). Além disso, trata-se aqui de olhar para eles(as) como seres que estão se construindo como sujeitos dentro de determinada sociedade, em busca da sua maior autonomia, de reflexividade crítica e do desenvolvimento de suas potencialidades e identidades.

Ao pensá-los(as) dessa forma, para Dayrell (2003) há uma percepção e um reconhecimento do(a) jovem como sujeito social, pois “é nesse processo que cada um deles vai se construindo e sendo construído como sujeito: um ser singular que se apropria do social, transformado em representações, aspirações e práticas, que interpreta e dá sentido ao seu mundo e às relações que mantém” (Dayrell, 2003, p. 4). Mas, ainda que se tente conhecer os(as) jovens numa perspectiva plural, é um desafio interpretar suas demandas, necessidades e expectativas, assim como para eles(as), às vezes, é complexo perceber suas habilidades e alternativas.

Por isso, explorar como foram as experiências dos(as) jovens nos cursinhos populares nos permitiu refletir sobre os múltiplos impactos em relação à constituição das identidades, de seus autoconhecimentos, da construção de sociabilidades, das descobertas em relação aos seus projetos profissionais e acadêmicos e da formação humana.

O recorte espacial da pesquisa foram os cursinhos populares da UFMG, e optou-se como campo o Cursinho Popular Guimarães Rosa, da Faculdade de Medicina. Os sujeitos centrais desta pesquisa são os(as) jovens que atuaram como voluntários(as) desse cursinho. É importante salientar que de maneira geral os dados da presente investigação foram coletados no decorrer do ano de 2022 e cada etapa da pesquisa ocorreu em determinado período específico, conforme será detalhado nos percursos metodológicos.

Em relação aos questionamentos elaborados no decurso da pesquisa, foi importante pensar: quais foram as formas de organização e funcionamento dos cursinhos populares na UFMG? Em relação ao CPGR, o que marcou seu percurso de criação? De que forma os(as) jovens estiveram presentes em seu histórico? Quais foram os perfis socioeconômicos e as condições de vida dos(as) jovens voluntários(as)? Como o CPGR se constituiu como prática educativa fortalecendo a formação dos(as) jovens? Quais foram as experiências construídas pelos(as) jovens no cursinho? Quais foram os sentidos e os significados atribuídos por eles(as) a essa experiência? Em que medida o cursinho tem propiciado a formulação das perspectivas futuras dos(as) jovens?

Ao buscar compreender as experiências dos(as) jovens, apoiei-me na concepção da experiência social de Amaral (2016) e Wautier (2003)¹. Segundo elas, o sujeito da experiência está inserido em determinado contexto histórico, cultural e social, no qual se posiciona a partir de referências individuais e coletivas que organizam suas condutas e práticas socioculturais; desse modo, “a experiência social se apresenta, assim, como capaz de dar um sentido às práticas sociais” (Wautier, 2003, p. 180). Ainda, para Wautier (2003) o trabalho reflexivo do sujeito diante das suas diferentes experiências sociais possibilita um autojulgamento, levando-o à construção dos sentidos de suas práticas. Mas essa autorreflexão não se restringe apenas ao plano individual, pois o sujeito é social e precisa articular suas experiências sociais.

Dessa forma, foi preciso interligar as diferentes experiências de vida dos(as) jovens anteriores ao ingresso no cursinho e aquelas que ocorreram simultaneamente para se pensar de que forma elas se cruzavam com a vivência do voluntariado no respectivo projeto. Isso permitiu um entendimento do contexto de vida desses(as) jovens e possibilitou identificar o que os sensibilizava a participar do cursinho. Outro ponto que fortaleceu a compreensão da experiência foi a percepção, por parte dos(as) jovens do

¹ Ambas autoras utilizam o conceito da experiência social formulado por François Dubet (1994; 2000). Na pesquisa, as obras originais do sociólogo não serão mencionadas, uma vez que o trabalho foi embasado na interpretação delas acerca do conceito, o que será melhor explicado no terceiro capítulo.

cursinho, como uma prática educativa em âmbito universitário pautada pela educação popular e que tem impactado suas formações profissionais e humanas. A partir disso, as experiências, seus sentidos e significados puderam ser interpretados e discutidos na presente pesquisa.

A escolha da temática desta pesquisa partiu das minhas experiências como educadora de um cursinho popular. A história se iniciou no ano de 2017, no Cursinho Popular Equalizar, que pertence à Faculdade de Engenharia da UFMG. O interesse de participar do projeto se deu com o objetivo de adquirir prática docente, já que estava na graduação de licenciatura em Geografia no Instituto de Geociências (IGC) da mesma universidade. Na época, não entendia o que era educação popular e não conhecia outro cursinho popular. Conheci o Equalizar por meio de um amigo da graduação, o qual era professor de Geografia no cursinho. No final de 2016, por acaso, vi no Facebook² a divulgação do processo seletivo³ para professores(as) do projeto e me inscrevi.

Ao ser aprovada como voluntária do cursinho, iniciei minha atuação ministrando aulas para a turma do Pré-Técnico, curso voltado para estudantes do Ensino Fundamental e do Ensino Médio que desejam ingressar em instituições federais de Ensino Técnico e Profissionalizante, por vezes concomitantemente com o Ensino Médio, como o Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET/MG), o Colégio Técnico da Universidade Federal de Minas Gerais (COLTEC) e o Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG). Com o tempo, fui me envolvendo cada vez mais com o projeto, principalmente com as questões relacionadas às práticas pedagógicas. Era uma das poucas voluntárias oriundas dos cursos de licenciatura, já que a maior parte dos(as) colegas provinham dos cursos de Engenharia. Então, durante as reuniões, meu espaço de fala se tornava importante, pois eram abordadas as discussões levantadas no IGC e na Faculdade de Educação (FaE).

² Rede social na qual os usuários podem criar conexões de amizades e trocas de mensagens. Também é possível publicar e compartilhar fotos e vídeos.

³ Quando a pesquisadora participou, o processo seletivo era composto por três etapas: palestra institucional do cursinho, prova do conteúdo de Geografia e entrevista com teste didático. A primeira fase tinha presença obrigatória; nela, foi apresentado o histórico de criação do cursinho e seu funcionamento em relação aos setores, às equipes e aos projetos internos vinculados à educação popular. Na segunda fase, foi aplicada uma prova de conhecimentos gerais de Geografia, constituída de questões objetivas e dissertativas. Na última fase, aplicou-se uma entrevista com dois membros do cursinho, que pretendiam averiguar o interesse e a disponibilidade para participação do projeto. No final da entrevista, aplicou-se uma prova prática didática, na qual era necessário lecionar uma aula de Geografia durante 15 minutos. Na época, optou-se pelo tema Geografia agrária. O(a) candidato(a) poderia escolher a temática dentro das opções previamente selecionadas pelos(as) recrutadores(as).

Confesso que por várias vezes teci críticas ao cursinho em relação à lacuna de não haver pessoas da licenciatura, tendo em vista que em alguns momentos percebia que o projeto apenas reproduzia os cursinhos particulares, mas de forma gratuita. Conforme relatei, entrei sem saber o que era educação popular, embora aos poucos os(as) próprios(as) alunos(as), a partir de suas demandas, terem me mostrado que estavam ali para além do ingresso em escolas técnicas federais. Isso significa que fui entendendo que, para eles(as), o cursinho representava sentidos diversos e o Equalizar não poderia ser apenas uma reprodução dos cursinhos particulares. Então, comecei a me interessar pela temática da educação popular, abrindo-me para diferentes textos e livros que pudessem me auxiliar e, até mesmo, embasar minhas práticas na sala de aula. Inclusive, os livros *Pedagogia da Autonomia* e *Pedagogia do Oprimido* de Paulo Freire se tornaram referências para minha atuação como educadora do cursinho.

Com o passar dos anos, fui amadurecendo minhas práticas, tentando sempre colocar o(a) aluno(a) na centralidade dos planejamentos das aulas. Buscava entender o tempo de aprendizagem deles(as) e sabia que, muitas vezes, seria necessário “parar” o conteúdo para escutá-los(as) em relação a diferentes demandas. Lembro-me também do quanto tentava conversar com eles(as) sobre a importância de estarem participando de um cursinho numa universidade pública e explicava-lhes que aqueles espaços pertenciam a eles como direito. É importante ressaltar que eu me sentia à vontade com eles(as) para tratar sobre variados assuntos, que esses momentos fortaleciam nosso relacionamento e, principalmente, as trocas de confiança. Era comum que alguns(algumas) alunos(as) me procurassem para falar sobre suas esperanças, conquistas ou, até mesmo, sobre os medos, as dúvidas e as inseguranças com relação às perspectivas futuras.

Para além dos(as) alunos(as), o Equalizar deixou uma marca na minha trajetória em relação aos laços de amizade e companheirismo com meus(minhas) colegas de trabalho. Comumente brinco que passei a maior parte da minha graduação na Escola de Engenharia da UFMG e, por isso, sentia-me pertencente àquele território. A convivência com pessoas de outros cursos e áreas impactou minha formação profissional, pois aprendi a lidar com variados pontos de vista; além disso, a interdisciplinaridade era utilizada para melhorar o funcionamento do cursinho.

Após dois anos como educadora do Equalizar, em 2019, por coincidência no meu último ano de graduação, ingressei no Instituto Equale como estagiária. Essa instituição era uma Organização Não Governamental (ONG) que atuava na área da educação. Entre os trabalhos desenvolvidos pelo Instituto Equale, cita-se o levantamento de dados e a

elaboração de pesquisas acerca das políticas públicas municipais sobre educação e o fortalecimento da rede dos cursinhos populares em âmbito estadual. Naquele ano, aproximei-me da comunidade dos cursinhos populares, participei ativamente das reuniões dos seus representantes e pude conhecer a variabilidade de percurso de cada ação coletiva. Isso significa que o estágio se tornou uma experiência que permitiu, mais uma vez, que me envolvesse com a educação popular no sentido prático.

Por meio do Instituto Equale e do Equalizar, comprometi-me com a abertura de dois cursinhos populares da UFMG: o Cursinho Popular Guimarães Rosa, em 2019, na Faculdade de Medicina, e o Cursinho Popular Dom Quixote, no mesmo ano, na Faculdade de Letras. Naquele momento, pude contribuir com orientações⁴ aos(às) fundadores(as), discentes e docentes da universidade em relação ao funcionamento e à estruturação pedagógica de um cursinho popular, baseando-me nas minhas vivências. Além disso, participei da elaboração dos projetos de extensão que seriam submetidos à Pró-Reitoria de Extensão (PROEX) da UFMG.

Em meio a isso, como estava no final da minha graduação em licenciatura em Geografia, escolhi como temática da minha monografia⁵ os projetos de vida dos(as) jovens egressos(as) do curso Pré-Técnico do Equalizar. Durante meu processo como pesquisadora, percebi a relevância social do cursinho na vida da comunidade externa à universidade e, sobretudo, as influências acadêmica e profissional dos(as) voluntários(as) nas vidas dos(as) ex-alunos(as).

Depois de já ter me formado em Geografia e de ter encerrado meu trabalho no Instituto Equale, fui eleita coordenadora pedagógica do Equalizar, assumindo o cargo em janeiro de 2020. Em março surgiu a pandemia da covid-19⁶ e tivemos que readaptar todo o planejamento organizacional, pedagógico e financeiro para o cursinho. Além disso, minha equipe e eu tivemos o desafio de manter os(as) educadores(as) e alunos(as) de forma que eles(as) não desistissem do projeto. Foi nesse íterim que pude me aproximar dos(as) voluntários(as) e perceber o quanto a experiência no cursinho era significativa

⁴ Esta é uma atitude muito comum: os membros dos cursinhos recém-fundados ou aqueles em processo de formação pedem ajuda aos(às) integrantes dos cursinhos mais antigos em relação à estruturação física e pedagógica, à escrita do projeto, aos planejamentos financeiro e administrativo. Apesar disso, ainda há pouco diálogo e parceria entre eles e os projetos educacionais e financeiros são independentes.

⁵ A monografia foi apresentada no final do segundo semestre de 2019 e é intitulada “Repercussões do Cursinho Popular Equalizar da UFMG na formação escolar e nos projetos de vida de jovens egressos do Curso Pré-Técnico”.

⁶ A pandemia foi marcada pela rápida disseminação da doença causada pelo vírus SARS-CoV-2 (ou Novo Coronavírus), iniciada em 2019, tendo altos efeitos de alastramento em 2020. Para além dos milhões de mortes sucedidas, a doença impactou o mundo nas esferas de saúde pública, econômicas, políticas, sociais e educacionais, marcando a história do século XXI.

para suas vidas, assim como estava sendo para a minha. A partir disso, várias questões começaram a me intrigar em relação aos(as) voluntários(as), entre elas a percepção de que eles(as) eram em sua maioria jovens e que havia uma diversidade de perfis sociais e de condições de vida. Muitos(as) deles(as) participavam de vários projetos ao mesmo tempo e alguns(algumas) ainda dividiam o dia a dia com suas ocupações laborais.

Na mesma medida, comecei a refletir sobre o movimento de ampliação dos cursinhos populares na UFMG, já que desde o meu ingresso no Equalizar seis⁷ cursinhos haviam sido criados. Então, outra inquietação emergia: o que motivava outros(as) jovens a fundar ou ingressar nos cursinhos populares. Foi assim, participando e pesquisando desse movimento, tendo um contato direto com os(as) voluntários(as) do Equalizar e de outros cursinhos populares, que me encontrei com a pesquisa, ou seja, a partir da minha própria experiência. Sendo assim, desafiei-me a compreender as experiências juvenis nos cursinhos populares que são projetos de extensão universitária na UFMG. É importante destacar que quando a pesquisa se iniciou, em 2021, desliguei-me do Equalizar, uma vez que precisaria conciliar a pós-graduação com minhas ocupações laborais.

Minha saída do Equalizar também marcou a mudança do meu olhar que, de voluntária/educadora, passou para uma visão mais ampla, como pesquisadora, ainda que as duas formas estejam interconectadas. Outrossim, meu contato com os cursinhos populares da UFMG, agora como pesquisadora, foi uma vivência significativa. Inclusive, entre outras motivações com a pesquisa, minha intenção também foi fortalecer o trabalho realizado no âmbito dos cursinhos populares, visto que, apesar dos resultados alcançados, ainda são pouco divulgados na UFMG. Esses resultados estão interligados tanto em relação ao ingresso das camadas populares em espaços universitários quanto ao envolvimento dos(as) jovens, estudantes ou não, e dos(as) docentes da UFMG nesses projetos. Por outro lado, há uma necessidade de se conhecer as repercussões e dimensões desses projetos de educação popular na vida dos(as) diferentes jovens que são voluntários(as) dos cursinhos.

Além disso, na pesquisa considerou-se a importância da extensão universitária, tendo em vista que as ações de extensão buscam gerar impacto na formação dos(as) estudantes (FORPROEX, 2012). Ademais, ao trazer um projeto de extensão como campo

⁷ No capítulo 1, analisa-se esse crescimento. Mas já adianta-se que, entre os seis cursinhos anteriormente citados, até o ano de 2017 apenas o Equalizar tinha sido criado, ou seja, foi pioneiro. Logo depois os demais surgiram, em ordem de fundação: Humanizar (2018), ComunICA (2019), FACE Educa (2019), Guimarães Rosa (2019) e Dom Quixote (2019).

de pesquisa de uma dissertação, reforça-se a diretriz da indissociabilidade entre Ensino – Pesquisa – Extensão, conforme expresso na Política Nacional de Extensão Universitária (FORPROEX, 2012).

PERCURSOS METODOLÓGICOS

A pesquisa realizada faz parte do campo das Ciências Humanas e enfoca a área da Educação. De cunho qualitativo, a coleta de dados se deu a partir do entrelaçamento de diferentes caminhos durante as etapas, as quais contemplaram o levantamento do *corpus* documental dos cursinhos populares na UFMG e a aplicação de questionários e entrevistas semiestruturadas com perspectiva narrativa. O percurso iniciou-se com a necessidade de se construir uma visão panorâmica dos cursinhos populares na UFMG, marcando a primeira fase da pesquisa. O primeiro passo foi descobrir quais cursinhos populares eram vinculados como projetos de extensão na referida universidade, sua história, estrutura e forma de organização. Para realizar essa sistematização, utilizou-se o SIEX⁸, da PROEX/UFMG.

Por meio dessa plataforma, é possível ter acesso às informações de cada ação de extensão, como caracterização geral, histórico de criação, principais objetivos, metodologias de trabalho, planejamento de atividades, plano de trabalho e proposta de avaliação. É importante ressaltar que minha experiência prévia com os projetos, devido à atuação no Cursinho Popular Equalizar, possibilitou que eu conhecesse mais de perto o trabalho de alguns cursinhos. Com o intuito de construir uma descrição que me permitisse compreender de forma sistemática tais iniciativas, fiz uma busca avançada na plataforma para reunir as informações disponíveis. No campo de busca, usei e mesclei as seguintes palavras-chave: “curso”, “cursinho”, “projeto”, “popular”, “universitário”, “alternativo”, “comunitários”, “solidário” e “Enem”.

Nesse levantamento, identifiquei oito cursinhos populares que estavam registrados como projetos de extensão. Ao ler cada projeto e conhecer melhor cada histórico e suas formas de atuação, senti a necessidade de entender alguns dados específicos dos cursinhos populares que, a meu ver, estavam desatualizados, entre eles os números de voluntários(as) e alunos(as). Então, elaborei um questionário (Apêndice A) e o enviei por *e-mail* (Apêndice B)⁹ para os cursinhos. No entanto, surtiu mais efeito o

⁸ O Sistema de Informação da Extensão é uma plataforma de cadastramento das ações de extensão na UFMG que tem como objetivo gerenciar e organizar os dados referentes a essas ações. Dessa forma, é possível ter acesso às ações de extensão ativas e encerradas. O acesso é feito pelo *site*: <https://sistemas.ufmg.br/siex/PrincipalVisitante.do> (Universidade Federal de Minas Gerais, 2021a).

⁹ Os endereços de *e-mail* estão disponíveis no SIEX.

contato que fiz com cada representante¹⁰ via WhatsApp¹¹, convidando-os para participar da pesquisa. Ao todo, integrantes de sete cursinhos responderam ao questionário. Esse complemento foi importante para obter informações sobre o funcionamento em 2022, principalmente levando em consideração que alguns cursinhos ainda estavam em transição do modelo remoto para o presencial no período pós-pandemia da covid-19. Ter acesso a dados como o número de vagas de alunos(as), de voluntários(as) e de bolsistas, os processos seletivos e os tipos de financiamentos foi de suma importância para organizar o perfil de cada cursinho. Essa fase da pesquisa permitiu construir uma relação entre o levantamento bibliográfico sobre os cursinhos populares e a extensão universitária no Brasil, direcionando o olhar para o contexto da UFMG.

Essa fase também foi primordial para a escolha do campo de pesquisa. Já havia definido como critério selecionar um cursinho popular que desenvolvesse como metodologia de trabalho a prática vinculada à educação popular e que tivesse mais de dois anos de funcionamento. A preferência faz jus à dimensão política da pesquisa, a qual considera que os cursinhos populares exercem um trabalho mais amplo quando não se limitam à inserção das camadas populares no espaço universitário. Mas, sobretudo, a dimensão política e de justiça social que fundamentam as práticas pedagógicas preocupadas com a formação integral dos sujeitos envolvidos numa perspectiva libertadora, emancipadora e transformadora. Por outro lado, no que se refere ao último critério, justifico que a partir da minha vivência como educadora percebi, ao acompanhar os projetos, que os primeiros anos de funcionamento do cursinho popular voltam-se para a constituição do perfil tanto de voluntários(as) quanto da proposta política pedagógica. Portanto, presumo que os cursinhos mais recentes ainda não tenham um perfil de voluntários(as) bem delineado quanto os mais antigos, o que poderia afetar os resultados das entrevistas narrativas relacionadas às experiências nos projetos.

Diante disso, e com a colaboração do meu orientador e da minha coorientadora, escolhi o Cursinho Popular Guimarães Rosa. Para além de se enquadrar nos critérios citados, soma-se a curiosidade de entender como funciona um cursinho popular na Faculdade de Medicina da UFMG, que é considerada uma das mais importantes do país.

¹⁰ Aproveito a oportunidade para agradecer a atenção dos coordenadores dos cursinhos populares da UFMG com minha pesquisa. Estavam sempre solícitos(as) às minhas demandas e dúvidas. Meu agradecimento especial a Vinícius (Equalizar), Ana Luiza (FACE Educa), Larissa (ComunICA), Isadora (Dom Quixote), Ana Beatriz e Thaís (Guimarães Rosa) e Samuel (Humanizar).

¹¹ É um aplicativo de mensagens instantâneas que, além de possibilitar a comunicação via textos e áudios, permite enviar imagens e arquivos diversos.

Também, sobretudo pelo perfil considerado elitizado, tendo em vista a concorrência das vagas em escala nacional. Estava interessada em compreender quais poderiam ser as repercussões desse projeto na universidade. Além disso, tinha uma vontade individual de estudar o CPGR, pois contribuí para a fundação dessa iniciativa. No entanto, não dei continuidade à participação e queria, de certo modo, voltar a ter um vínculo, mas com o olhar de pesquisadora. Após o cursinho ter sido criado, pensava recorrentemente no motivo de eu não ter perguntado o que levou à fundação dele na Faculdade de Medicina. É importante mencionar que eu também realizava algumas palestras nos processos seletivos de voluntários(as) do cursinho, nas quais falava sobre a temática da educação popular, contextualizando os(as) candidatos(as) acerca do dimensionamento do trabalho nesses espaços. Então, a pesquisa tornou-se igualmente um meio de retorno, aproximação e observação dos resultados do projeto.

Quando procurei a coordenação do CPGR fui prontamente recebida e dei continuidade às demais fases. Conforme explicado, já tinha contato com os membros fundadores e com a coordenação geral do cursinho, o que facilitou o processo. Na segunda etapa da pesquisa, busquei entender, de modo mais ampliado, o histórico do CPGR. Na ocasião, solicitei à coordenação o acesso a documentos que relatassem a trajetória de formação do projeto. Fui informada que os únicos registros estavam em uma pasta de arquivos com fotos e *prints*¹² das conversas de WhatsApp que marcavam as fases de construção do cursinho. Esses arquivos, apesar de afetivos, não me davam uma noção geral do histórico do CPGR. Para resolver essa lacuna, realizei entrevistas semiestruturadas com os membros fundadores do projeto a fim de que esse histórico fosse construído coletivamente.

Naquele momento, procurei a professora coordenadora do CPGR, que estava nessa função desde o início do cursinho, e solicitei que ela me indicasse quais sujeitos deveriam ser entrevistados. Foram indicados quatro jovens que do ponto de vista dela dariam uma visão mais geral dos acontecimentos tanto anteriores quanto presentes do CPGR. Diante disso, convidei esses(as) jovens e eles(as) aceitaram participar de uma entrevista coletiva, sendo eles(as): Átila, Camila, Marília e Carol. A entrevista durou cerca de três horas e foi realizada por meio da plataforma *Zoom*¹³. Esse recurso foi importante, porque uma das jovens estava morando na França no período em que a

¹² É uma impressão das telas dos celulares ou computadores, no caso foram das mensagens de WhatsApp.

¹³ *Software* de reuniões remotas que permite a realização de videoconferências. Além disso, as reuniões podem ser gravadas, o que colabora no âmbito das transcrições posteriores à entrevista.

entrevista ocorreu. A reunião foi gravada e, posteriormente, transcrita. Como ferramenta metodológica, utilizei a entrevista semiestruturada (Apêndice C). De acordo com Amado e Ferreira (2014a), é uma técnica pela qual “as questões derivam de um plano prévio, um guião onde se define e registra, numa ordem lógica para o entrevistador, o essencial do que se pretende obter, embora, na interação se venha a dar uma grande liberdade de resposta ao entrevistado” (Amado; Ferreira, 2014a, p. 208).

Elaborei um roteiro de perguntas para direcionar, de forma cronológica, os fatores que promoveram a construção do CPGR. Assim, pude atentar às principais motivações de se ter um cursinho popular numa faculdade de Medicina, escutando as intenções de cada sujeito. Além disso, essa fase me permitiu elaborar uma descrição dos acontecimentos que, do ponto de vista dos jovens, marcaram a história do cursinho. Nessa última abordagem, foi importante dar uma atenção especial à organização do projeto em meio ao período de pandemia da covid-19. Durante a entrevista, os(as) jovens se sentiram à vontade para relatar suas memórias e, em meio aos relatos, eles(as) me mostraram vídeos e áudios gravados em 2019, nos primeiros encontros que fizeram para projetar o cursinho. Em suas narrativas, os(as) jovens trouxeram alguns elementos acerca da participação juvenil nos cursinhos populares. Também deram indícios sobre os sentidos e significados da experiência, o que posteriormente agregou à minha análise acerca desse objetivo, realizada de forma aprofundada no capítulo 3. Outra observação é que os(as) jovens, em seus relatos, demonstraram a importância que eles(as) davam ao trabalho coletivo, sendo possível notar a perspectiva da educação popular. Inclusive, eles(as) me disseram que seria igualmente relevante escutar outros(as) jovens que também ajudaram a construir o CPGR.

Pensando no tempo da pesquisa e nos seus limites, tendo em vista que seria preciso iniciar as demais fases, optei por selecionar apenas duas dessas sugestões. Justifico isso, pois descobri, por meio do grupo, que entre essas indicações havia dois jovens que, além de terem participado da fundação do cursinho, já haviam se mobilizado, em 2018, para construir um cursinho popular na Faculdade de Medicina da UFMG. Os(as) dois(duas) jovens foram convidados(as), e as entrevistas ocorreram de forma *on-line* e individualizada devido aos compromissos pessoais de cada um(a). Segui o mesmo roteiro de entrevista; no entanto, pedi para que eles(as) me explicassem melhor quais teriam sido as idealizações de um cursinho popular na Faculdade de Medicina em 2018. Diante desses relatos coletivos e individuais, consegui construir o histórico detalhado do CPGR,

contextualizando suas origens, seus percursos e as motivações de participação dos(as) jovens.

Após essa fase do histórico do CPGR, senti a necessidade de conhecer melhor os(as) voluntários(as) que estavam atuando no projeto naquele momento. A proposta foi delinear o perfil desses sujeitos em relação aos aspectos econômicos, raciais, sociais, culturais, das trajetórias escolares e acadêmicas, assim como da situação de trabalho; além de saber quais eram as funções que eles(as) desempenhavam no cursinho. Para isso, apliquei um questionário socioeconômico e cultural (Apêndice D) para os(as) voluntários(as) ativos do CPGR no segundo semestre de 2022. Utilizei, como recurso, o *Google Forms*¹⁴. Naquela época, o CPGR disponibilizou sessenta e cinco endereços eletrônicos dos(as) voluntários(as), além dos respectivos números de telefone. Segundo Boni e Quaresma (2005), há um desafio em relação à aplicação dos questionários, que é a aderência de respondentes. Por isso, desenvolvi algumas estratégias para alcançar um número significativo de contribuições.

Primeiramente, solicitei à coordenação do cursinho um encontro com os(as) voluntários(as) para divulgar pessoalmente a pesquisa. Vale mencionar que desde o início do campo entrei em alguns grupos de WhatsApp do cursinho, como o da coordenação geral, dos(as) voluntários(as), de recursos humanos e da comunicação. Isso foi importante para que eu ficasse inteirada e atenta às notícias e discussões das diferentes áreas do CPGR. Também fui apresentada a alguns(algumas) voluntários(as) em uma reunião da qual participei com a coordenação geral, ou seja, parte das equipes já me conhecia. No entanto, precisava ter uma visibilidade maior para alcançar um número significativo de voluntários(as) para o questionário. Como os(as) integrantes do CPGR estavam se preparando para retomar as atividades do segundo semestre de 2022, a coordenação organizou uma reunião presencial com todas as equipes e seus membros para recepcionar os(as) novos(as) voluntários(as) que tinham ingressado no projeto. Aproveitei essa reunião para divulgar meu projeto de pesquisa e convidei os(as) voluntários(as) para participar dessa etapa da pesquisa.

O convite para responder ao questionário foi enviado tanto por *e-mail* quanto por WhatsApp, acompanhado de um texto (Apêndice E), de um fôlder (Apêndice F) e do *link*

¹⁴ É uma ferramenta do *Google* utilizada para a construção de formulários e questionários. Para preenchê-la, é necessário estar conectado à internet e ter o respectivo *link*. Por meio dessa ferramenta, é possível levantar dados quantitativos e qualitativos. Ao encerrar os questionários, o(a) pesquisador(a) obtém as respostas na forma de gráfico e planilha.

do vídeo que gravei (Apêndice G). A estratégia teve o objetivo de explicar a pesquisa para os(as) voluntários(as) e, no caso específico do vídeo, foi um meio de apresentação utilizado para aqueles(as) que não tiveram contato comigo no encontro do cursinho. Durante dois meses o questionário ficou disponível para ser preenchido. Nesse período, reforçava o convite por meio dos grupos de WhatsApp. Mesmo assim, tive dificuldades para alcançar todos(as) os(as) voluntários(as). Portanto, resolvi enviar mensagens pelo WhatsApp para os sujeitos que não tinham participado e, dessa forma, consegui trinta e três respostas, que representaram 50,76% do total de voluntários(as). Depois de conhecê-los(as) melhor por meio das respostas do questionário e pelo WhatsApp, entendi que a dificuldade de adesão poderia ter relação com a escassez de tempo, pois eram sujeitos ocupados em diferentes atividades no dia a dia.

O levantamento dos dados do questionário possibilitou construir um perfil dos(as) participantes do projeto e reunir algumas informações gerais sobre as experiências deles(as) no cursinho que poderiam ser exploradas nas etapas posteriores. De acordo com Parizot (2015), utilizar os questionários em pesquisas sociológicas tem como intuito

reunir uma grande quantidade de informações, tanto factuais quanto subjetivas, junto a número importante de indivíduos – a representatividade desta amostra autorizando inferir a um conjunto da população de estudo (cf. o cap. de Jean-Marie Firdion e Marionz Selz) os resultados obtidos junto aos pesquisados. O objetivo de tais pesquisas pode ser o de medir a frequência de características (situações, comportamentos, opiniões ou atitudes...) em uma população dada, mas em ciências humanas e sociais ele visa principalmente a analisar as relações entre estas características (Parizot, 2015, p. 85).

Na análise dos dados levantados, tentei cruzar os resultados a fim de fazer uma leitura social do perfil dos sujeitos que participavam do projeto, levando em consideração a localização do CPGR em uma faculdade de Medicina, que é considerado um dos espaços mais elitizados da UFMG. Pensando em outros aspectos, a aplicação do questionário abriu caminhos para que eu conhecesse previamente os sujeitos do meu campo de pesquisa que, para Sposito e Tarábola (2019), ajuda a estabelecer “uma aproximação inicial com o universo de pesquisa que tanto irá oferecer elementos importantes para análises posteriores como criará os primeiros esforços de contato e reconhecimento do terreno, permitindo uma interação posterior mais frutífera” (Sposito; Tarábola, 2019, p. 26). Inclusive, a escolha dos sujeitos entrevistados na última etapa da pesquisa partiu dos dados coletados no questionário, conforme será explicado adiante.

Na última etapa da pesquisa, foram realizadas entrevistas semiestruturadas que tiveram como objetivo adensar a compreensão dos sentidos que os(as) jovens atribuem à experiência da participação como voluntários(as) do Cursinho Popular Guimarães Rosa. Dessa forma, seis jovens foram convidados(as) para as entrevistas. A escolha deles(as) foi realizada a partir das respostas dos questionários aplicados na fase anterior, na qual levei em consideração os diferentes perfis socioeconômicos e culturais dos(as) respondentes. Para isso, fiz um levantamento preliminar de quais jovens desejavam prosseguir na pesquisa. Em torno da metade deles demonstrou interesse; no entanto, apenas quatro voluntários homens se dispuseram a participar das entrevistas e, destes, um já havia sido entrevistado em outro momento e dois tinham mais de 29 anos. Embora tivéssemos como única opção o jovem restante, ele se revelou um bom informante, uma vez que possuía uma experiência maior no cursinho, tendo integrado a equipe que desenvolveu o projeto. Dessa forma, os(as) jovens entrevistados(as) nessa fase foram: Luiza, Thaís, Aivil, Júlia, Laura e Miguel.

Por haver maior disponibilidade das mulheres em contribuir com a continuidade da pesquisa, atentei para selecionar um grupo com uma maior diversidade de marcadores sociais, como raça/cor, origem, classe social e trajetórias escolares. Outro ponto importante foi o tempo de atuação em cursinhos populares. Especificamente, procurei jovens que tinham no mínimo seis meses de atuação no CPGR. Dados esses critérios, cinco jovens mulheres foram convidadas. As entrevistas foram individuais e trouxeram reflexões dos(as) participantes em torno das trajetórias tanto subjetivas quanto coletivas. Todas as entrevistas foram realizadas via *Zoom* por escolha dos(as) participantes. Acredito que tal opção se deu pelo fato de que a maior parte estava de férias, além de ser mais fácil para conciliar com outras tarefas do dia a dia. Cada entrevista teve duração de aproximadamente uma hora e meia.

Optei pelo uso das entrevistas semiestruturadas devido à sua flexibilidade em relação à condução das questões abordadas, o que me deu maior abertura para o diálogo com os(as) jovens. Procurei fazer uma escuta ativa das histórias, das memórias, dos sentimentos, das emoções e dos temas abordados por eles(as). De acordo com Amado e Ferreira (2014a), as entrevistas são transformadas em conversas orientadas por objetivos precisos, sendo um método potente para analisar os sentidos que os sujeitos atribuem às experiências e aos acontecimentos em suas vidas. Além disso, os autores explicam que por meio das entrevistas é possível interpretar o contexto de vida dos sujeitos,

compreendendo quais são as respectivas referências a normas e valores que os levam a fazer determinadas leituras de suas experiências.

Ainda segundo Amado e Ferreira (2014b), a entrevista semiestruturada tem sido utilizada como método para as pesquisas de cunho narrativo autobiográfico. No presente caso, as narrativas desempenharam um papel de destaque, permitindo aos(as) jovens compartilharem suas histórias e trajetórias de vida. Essas narrativas também possibilitaram uma reflexão sobre as diversas experiências vivenciadas anteriormente ao CPGR, revelando as influências dos contextos em que estavam inseridas. Esses fatores, por sua vez, foram analisados a partir de suas possíveis repercussões nas formas pelas quais os(as) jovens atribuíam sentidos e significados às suas experiências no cursinho.

Para isso, estruturei a entrevista em cinco blocos (Apêndice H). No primeiro bloco, apresentei a pesquisa e os objetivos dessa fase das entrevistas. Também deixei em aberto se gostariam de manter o nome ou se desejavam manter o anonimato. Caso os(as) jovens tivessem optado pelo anonimato, pedi para que escolhessem os nomes. É importante salientar que me preocupei em envolvê-los(as) para que, posteriormente, eles(as) se reconhecessem nos escritos da pesquisa. No bloco seguinte, tentei explorar as trajetórias de vida anteriores ao CPGR no que se refere aos espaços de escolarização, familiar, de moradia, participações em movimentos políticos e trabalhos voluntários. Essa parte foi fundamental para entender os contextos vivenciados ao longo da vida. Ainda nesse bloco, perguntei a respeito das escolhas dos cursos de graduação. Também foi possível conhecê-los(as) em relação às suas rotinas durante a semana, às suas vivências em ocupações laborais e a outros projetos dos quais participam.

No terceiro bloco, procurei saber como os(as) jovens haviam conhecido o CPGR e seus motivos de ingresso nele. Foi essencial escutá-los(as) a respeito dos trabalhos desenvolvidos no cursinho, especialmente porque construíram um memorial das vivências no projeto. Partindo disso, no quarto bloco, encaminhei as perguntas para os relatos acerca dos sentidos e significados do cursinho para eles(as). Também os(as) instiguei a avaliar os impactos dessa experiência em suas formações de vida. Após isso, no quinto bloco, procurei identificar quais eram seus projetos de vida e em que medida a experiência no CPGR se tornou referência para essa elaboração. Antes de encerrar as entrevistas, abri espaço para os(as) jovens suscitarem alguma questão não abordada ou relatada. Aproveitei o momento e perguntei aos(as) jovens se eles tinham interesse em receber e revisar as transcrições.

Todas as entrevistas foram posteriormente transcritas e, dado o volume de informações, utilizei como estratégia a separação do conteúdo por temáticas (Amado; Oliveira, 2014). Em cada temática, comparava os relatos entre os sujeitos e, dessa forma, conseguia identificar os pontos em comum, assim como as heterogeneidades dos fatos. Esses pontos convergentes foram, por sua vez, agrupados em categorias. O desafio interpretativo foi interconectar as temáticas e dialogar com os fragmentos.

Em relação ao conteúdo, direcionei o olhar fundamentado pela experiência social e pela Sociologia da Juventude. Isso, porque os(as) jovens são os(as) principais participantes desta pesquisa e a experiência no CPGR aconteceu atravessada às suas demandas, necessidades e expectativas como sujeitos sociais. Ao mesmo tempo, deve-se levar em consideração que a experiência no CPGR não está isolada; na verdade, ela acontece em meio a outras vivências e em determinado contexto da vida desses(as) jovens. Há de se pensar também nas experiências anteriores que ocorreram em diferentes circunstâncias sociais. Diante disso, pude investigar como o CPGR tem sido referência formativa para os(as) jovens que dele participam, visto que o projeto é marcado pela construção de identidades, autonomias e potencialidades (Arroyo, 2017; Dayrell, 2003; Gomes; Dayrell, 2004).

Pensando na organização da dissertação, apresento a pesquisa em quatro partes. A primeira consiste nesta introdução. O capítulo 1 visa à construção de referências teóricas acerca dos percursos da extensão universitária e dos cursinhos populares no Brasil, entrelaçando-as aos resultados da primeira fase da pesquisa. Nesse capítulo, é possível perceber o crescimento dos cursinhos populares na UFMG nos últimos anos e as prováveis causas para esse movimento. Além disso, foi traçado o histórico de cada cursinho popular na universidade, bem como foi feita uma apresentação de sua estrutura organizacional e de funcionamento.

No capítulo 2, elaborei o histórico do CPGR fundamentado nas entrevistas conduzidas junto aos(às) seus(suas) fundadores(as), destacando seus percursos como cursinho popular. Também analisei os dados levantados nos questionários socioeconômicos aplicados na terceira fase da pesquisa, que resultaram no delineamento do perfil dos(as) voluntários(as) em diferentes aspectos: sociais, culturais e econômicos. E, por último, no capítulo 3, caminhei para as reflexões acerca das experiências juvenis no CPGR a partir das narrativas dos sujeitos entrevistados. Nesse capítulo, discorri sobre as diferentes trajetórias de vidas dos jovens e os motivos de ingresso no CPGR. Logo em seguida, discuto sobre a leitura crítica que eles teceram acerca do cursinho e sobre os

sentidos e significados atribuídos à experiência da participação. Finalizo o capítulo dialogando com as expectativas que esses(as) jovens têm construído sobre seus projetos de vida, e busco compreender em que medida a experiência no CPGR tem influenciado tal processo. Por fim, traço as considerações finais sobre os resultados e as lacunas da investigação, bem como possíveis desdobramentos para a área da educação.

CAPÍTULO I – POR UMA UNIVERSIDADE MAIS POPULAR? OS CURSINHOS POPULARES NA UFMG

No intuito de compreender a presença juvenil nos cursinhos populares¹⁵, nesse caso aqueles que funcionam como projetos de extensão universitária, surge a necessidade de se discutir sobre ambos no Brasil. Embora tenham percursos históricos diferentes, em determinado momento as trajetórias se entrecruzam, principalmente após a década de 1990 do século XX. Sendo assim, primeiramente serão resgatados seus significados individuais e, depois, a ocasião do encontro.

Os cursinhos populares têm se tornado mais relevantes no Brasil nos últimos trinta anos como iniciativas de diferentes movimentos sociais, populares, políticos, religiosos, comunitários, universitários e estudantis. Essas iniciativas visam promover o acesso das pessoas das camadas populares ao Ensino Superior e, mais recentemente, às instituições vinculadas à Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica (RFEPCT). De acordo com Zago (2008), o público-alvo desses cursinhos geralmente é constituído por “grupos sociais tradicionalmente excluídos do Ensino Superior (negros, moradores de bairros populares, egressos de escolas públicas), cuja problemática originou movimentos sociais que reivindicam seu acesso, bem como o fortalecimento da universidade pública” (Zago, 2008, p. 4). Pode-se somar também o interesse dos(as) jovens recém-concluintes da Educação Básica que integram as camadas populares e que conseguiram cursar o Ensino Médio como fruto da expansão dessa modalidade nos anos finais do século XX (Groppo; Oliveira; Oliveira, 2020).

O ingresso no Ensino Superior público ou privado no Brasil tradicionalmente se dava por meio de exames vestibulares que cobravam um acúmulo de conhecimentos de diferentes disciplinas do Ensino Básico, tornando-se uma avaliação de caráter concorrencial e excludente. Embora hoje tenhamos uma diversidade maior com relação às formas de ingresso nos cursos superiores, tal realidade ainda permanece e privilegia estudantes com as melhores credenciais do sistema escolar. Segundo Santos (2008), o desempenho dos(as) estudantes nas provas não depende apenas do domínio dos

¹⁵ Nesta pesquisa, será utilizada a denominação “cursinho popular”. Entretanto, outros sinônimos podem ser encontrados, inclusive nos(as) autores(as) presentes no referencial teórico. Dentre os sinônimos, tem-se: cursinhos alternativos, cursinhos pré-vestibulares comunitários, cursinhos comunitários, pré-vestibulares populares ou pré-vestibulares comunitários. Não pretendo discorrer sobre as origens das apropriações nominiais; pois, embora com nomeações diferentes, que podem remeter a variadas concepções, os objetivos de criação e funcionamento tendem a ser comuns, especialmente a luta pela inserção das camadas populares no Ensino Superior. Para entender melhor essa discussão, indico o trabalho de Simão (2020) intitulado “Pré-vestibulares Populares em Universidades Públicas no Estado de São Paulo”.

conhecimentos avaliados, mas está relacionado às condições sociais para a realização dos seus estudos durante suas trajetórias escolares. O contexto envolve diferentes dimensões da vida, das quais se podem citar as circunstâncias financeiras, sociais, emocionais, psicológicas e materiais, a autoestima, o tempo disponível para os estudos e os projetos de vida. Além disso, quando avalia os(as) egressos(as) de escolas públicas e das camadas populares, nota-se que as oportunidades são mais limitadas devido às desigualdades sociais, raciais e de gênero que enfrentam. De acordo com Zago (2008), antes da década de 1990 o ingresso das camadas populares no Ensino Superior era uma exceção e, durante tal década, o Governo Federal desenvolveu algumas políticas públicas para inserir essas pessoas nas universidades.

Dentre os programas direcionados para esse fim, destacam-se o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), o Programa Universidade para Todos (ProUni) e o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni). O FIES foi criado pelo Ministério da Educação em 1999 para substituir o antigo Programa de Crédito Educativo, que vigorou a partir de 1976 e foi desativado no início dos anos de 1990. Essa política surge com o objetivo de assistir aos(as) estudantes que ingressam no Ensino Superior privado. Dessa forma, os custos das mensalidades são arcados durante o curso pelo Governo Federal, com até 100% de financiamento; porém, os(as) beneficiários(as) precisam pagar o subsídio mais a taxa de juros após sua conclusão. É importante citar que o FIES abrange egressos(as) de escolas públicas e de escolas privadas (Brasil, 2021b). Em 2005 nasceu o ProUni, outra conquista para a educação no país. Esse programa oferece bolsas de estudo em instituições privadas para os(as) egressos(as) de escolas públicas, as quais podem ter as mensalidades subsidiadas de forma integral ou parcial (Brasil, 2021a). A grande vantagem é que, ao contrário do FIES, o(a) estudante não precisa pagar as mensalidades para o Governo Federal após se formar no curso de graduação. O Reuni foi implementado em 2007 com o objetivo de construir ações de expansão do número de vagas em universidades federais públicas, principalmente com a criação de novas universidades no Brasil. Da mesma forma, o programa preocupa-se com ações e projetos de permanência dos(as) estudantes do Ensino Superior, evitando a evasão universitária (Brasil, 2021d).

Outras políticas públicas também foram realizadas. Segundo Brécia Nonato (2018), o Sistema de Seleção Unificada (SiSU) e a Lei de Cotas (Lei nº 12.711) foram importantes para a inclusão socioeconômica e étnico-racial no Ensino Superior. O SiSU surgiu em 2010 como uma tentativa de unificar o processo seletivo das universidades

públicas brasileiras. No mesmo período, as universidades públicas que aderiram ao programa abriram a inscrição para diversos cursos de graduação no Brasil por meio de uma plataforma *on-line*. O(a) candidato(a) podia se inscrever em até dois cursos de graduação e acompanhar sua classificação, que era obtida pela nota final da prova do Enem¹⁶. Cada universidade poderia inserir um peso para as notas nas diferentes áreas contempladas nessa prova (Brasil, 2021c). Para Nonato (2018), o SiSU ampliou o acesso às universidades públicas, uma vez que o(a) estudante precisaria arcar apenas com os custos da prova do Enem, não precisando pagar um valor para o vestibular de cada universidade, como era feito antes. Além disso, os(as) candidatos(as), quando aprovados(as), tinham a oportunidade de estudar em outros estados e cidades. Talvez sem o SiSU o estudante não tivesse a chance de concorrer a uma vaga em outro estado devido aos custos das provas e aos respectivos deslocamentos exigidos para a realização do curso para o qual se matriculou. Posterior a esse ganho, Nonato (2018) também explica a importância da Lei de Cotas. Instituída pelo Governo Federal em 2012, ela aumentou o acesso dos(as) egressos(as) de escolas públicas ao Ensino Superior por meio da garantia de uma reserva de vagas para esse público – sendo 50% do total de vagas de cada curso, por meio de cinco modalidades, conforme explica Nonato (2018).

Durante a vigência da Lei, o candidato pode concorrer em uma de cinco modalidades distintas: para aqueles que não podem ou não desejam se beneficiar de nenhuma das cotas; 1 – egressos de escolas públicas, com baixa renda, independentemente da cor; 3 – egressos de escolas públicas que se autodeclararam pretos, pardos ou indígenas, independentemente da renda; 4 – egressos de escolas públicas, independentemente da cor ou renda; ou, ainda, 5 – ampla concorrência (Nonato, 2018, p. 69).

Apesar do avanço com a Lei de Cotas, a autora explica que somente a partir de 2016 houve total abrangência em relação ao potencial de inscritos(as), já que as universidades tinham até quatro anos após a sanção da lei para aderir à porcentagem total da reserva de vagas. Foi nesse contexto de possível ampliação das oportunidades que surgiram, em maior número, iniciativas que pudessem preparar os(as) jovens e adultos(as) das camadas populares para os vestibulares.

¹⁶ O Exame Nacional do Ensino Médio tem como intuito avaliar os conhecimentos gerais dos(as) estudantes após o término do Ensino Médio. Atualmente, o teste contempla quatro áreas do conhecimento, sendo elas: Matemática e suas tecnologias; Ciências Humanas e suas tecnologias; Ciências da Natureza e suas tecnologias; Linguagens, códigos e suas tecnologias. Além da redação, na qual os(as) candidatos(as) precisam elaborar um texto dissertativo a partir de um tema proposto a cada ano. É a partir da pontuação do Enem que os(as) estudantes conseguem participar do FIES, do ProUni e do SiSU.

Apesar desse aumento da relevância de cursinhos populares após a década de 1990 e o início dos anos 2000 do século XXI, Zago (2008) demonstra que ações semelhantes desde a década de 1950 do século XX têm marcado o percurso desses movimentos no Brasil. Camila Siqueira (2011) também traça um histórico dos cursinhos populares no país e delinea três intervalos marcantes, sendo eles: de 1946 a 1964; de 1964 a 1985; de finais dos anos 1980 ao momento atual. No primeiro decurso, cursinhos populares foram criados por movimentos estudantis e universitários principalmente em universidades públicas, a exemplo da Universidade de São Paulo (USP), com o Cursinho da Poli (Escola Politécnica da USP) e o Cursinho do Centro Acadêmico Armando de Salles Oliveira (CAASO), no *campus* de São Carlos (Siqueira, 2011, p. 35). Entretanto, os cursinhos populares nas universidades passaram por dificuldades de ampliação durante esse primeiro período devido às questões políticas oriundas da Ditadura Militar a partir de 1964. Suponho que os movimentos estudantis tenham sido muito perseguidos na Ditadura, o que deve ter inviabilizado a criação de novos cursinhos e o fechamento daqueles em atividade.

Contudo, no intervalo seguinte, de 1964 a 1985, a igreja católica desempenhou um papel importante para a implementação dessas ações durante a Ditadura Militar, ligadas “à ‘esquerda católica’, como as Comunidades Eclesiais de Base (CEBS), que serão fundamentais no desenvolvimento de experiências de PVPs [Pré-Vestibular Popular] nesse período” (Siqueira, 2011, p. 36).

Em meados da década de 1980, com a redemocratização política, iniciaram-se novos tempos políticos no Brasil com oportunidades para o surgimento de movimentos sociais diversos extremamente importantes para a ampliação dos cursinhos populares. Dentre os movimentos sociais, Santos (2008) chama atenção para a atuação de entidades militantes do Movimento Negro que, na década de 1990, “trouxeram à tona o debate sobre as desigualdades raciais na sociedade brasileira, tendo então a educação como esfera central de expressão e reprodução” (Santos, 2008, p. 188).

Uma experiência que marca a trajetória no Brasil desde 1990 é a Rede Educação e Cidadania para Afrodescendentes e Carentes (EDUCAFRO), que atua na militância negra, religiosa e educacional em diversos núcleos espalhados por Minas Gerais, Rio de Janeiro, São Paulo e pelo Distrito Federal. As autoras Zago (2008) e Siqueira (2011) também citam o aumento dos cursinhos populares nos finais da década de 1990 como ações protagonizadas por estudantes universitários(as). Tais experiências se encontram com as políticas públicas de ampliação do acesso ao Ensino Superior implementadas no

país nas duas últimas décadas, as quais ofereceram mais oportunidades de ingresso das camadas populares nas universidades brasileiras.

Entendendo esse breve percurso dos cursinhos populares no Brasil, é importante observar que entre eles há possíveis semelhanças nas formas de atuação, estrutura e organização, para além do fato de se voltarem para as camadas populares como público central ou prioritário. Para Zago (2008), geralmente são cursinhos que atuam de forma gratuita ou cobram mensalidade acessível, com equipes de execução (docentes e administrativo) formadas por voluntários(as), a maioria sem sede própria e que funcionam em diferentes lugares (universidades, igrejas, centros comunitários, escolas, casas, etc.). Outra questão é que a maioria se orienta por concepções pedagógicas próximas à educação popular¹⁷, ou seja, para além da preparação para os vestibulares, seus projetos pedagógicos envolvem práticas críticas e abordagens que buscam dialogar com as experiências sociais dos(as) educandos(as). Para Santos (2008),

As propostas pedagógicas não têm como único objetivo a preparação para o vestibular. Na maioria dos PVPs há um eixo curricular denominado ‘cultura e cidadania’, nominação da disciplina obrigatória que privilegia um trabalho educativo voltado para o exercício da cidadania e este compreende a formação de uma consciência crítica frente aos problemas políticos, sociais e de discriminação racial no país (Santos, 2008, p. 152).

Nesse sentido, essa temática trabalhada como disciplina em alguns cursinhos tem como objetivo aproximar o(a) aluno(a) e trazer à tona elementos que lhe permitam refletir sobre sua realidade, ajudando-o(a) a construir seu pensamento crítico e emancipador diante de questões de diferentes naturezas: de cunho político, racial, cultural, social e de respeito à diversidade. Além disso, coloca-se como horizonte para muitos cursinhos o objetivo de se construir um espaço de conscientização com os(as) estudantes a fim de não perpetuar as desigualdades sociais do presente e gerar uma sensibilização para com a educação popular no sentido de luta a favor da “escola pública, gratuita, laica e de qualidade” (Pini, 2012, p. 1).

É importante lembrar que alguns cursinhos utilizam outras alternativas para a disciplina “Cultura e Cidadania”, como palestras, aulas extras, exibição de filmes, músicas, saraus e clube de leitura para discutir sobre esses pontos com os(as) estudantes. Embora essa prática político-pedagógica seja comum em diversos cursinhos populares,

¹⁷ Optei por fazer uma análise mais aprofundada da dimensão da educação popular no capítulo 3, pois foi uma temática levantada pelos(as) jovens em seus relatos.

há uma diversidade em termos de formas organizativas, concepções e práticas pedagógicas, o que implica outros casos em que a preocupação central são as disciplinas e os respectivos conhecimentos cobrados nos vestibulares. E há aqueles que se preocupam com as duas dimensões, o que para Groppo, Oliveira e Oliveira (2020) e Santos (2008) constitui os “dilemas políticos e pedagógicos” dos cursinhos populares, que são:

a conciliação entre o objetivo de preparar para os exames de acesso à Educação Superior e a intenção de ser um instrumento de luta popular pela democratização da Educação Superior pública. Este dilema, mais recentemente, ganhou novos contornos, fruto do próprio sucesso das lutas do campo dos cursinhos populares pelo direito à educação, em especial, as políticas de cotas sociais e raciais, quando os cursos pré-universitários para jovens das camadas populares passam a ter, em potencial, maior eficácia no acesso à Educação Superior (Groppo; Oliveira; Oliveira, 2020, p. 159).

Esse dilema está relacionado ao tempo disponível para os(as) docentes nos cursinhos populares que, mesmo que muitas vezes estejam preocupados(as) com as questões políticas, deparam-se com a curta duração das aulas. Ainda, enfrentam uma dificuldade em relação ao nível de conhecimento geral das disciplinas, pois são turmas heterogêneas em diversos sentidos, inclusive, de perfil etário. Há também o interesse de aproveitar o máximo possível dos encontros com os(as) alunos(as), porque jovens e adultos(as) das camadas populares dispõem de poucos momentos para os estudos no seu cotidiano, visto que são em sua maioria trabalhadores(as). Diante disso, torna-se um desafio para os(as) voluntários(as) dos cursinhos populares conseguir equilibrar os conteúdos cobrados nos exames vestibulares e ao mesmo instante incluir de diferentes formas as discussões políticas, de cidadania e lutas populares em compromisso com a educação popular.

Além disso, Groppo, Oliveira e Oliveira (2020) alertam que a partir dos anos 2000, com a institucionalização dos cursinhos populares em universidades públicas como projetos de extensão ou em forma de ONGs, pode-se colocar em risco a dimensão política dos cursinhos populares. Isso, porque o caráter do voluntarismo, da gratuidade, do assistencialismo e da inclusão social se sobrepõe às pautas da universalização do Ensino Superior público. É importante perceber esse movimento tendo em vista o crescimento da valorização dos cursinhos populares como projetos de extensão no Brasil nas últimas décadas. Siqueira (2011) salienta que, se por um lado os cursinhos pioneiros surgiram anteriormente por meio de centros acadêmicos e movimentos estudantis, atualmente estão preponderantes na extensão universitária.

Na presente pesquisa, selecionei oito cursinhos populares que funcionam como projetos de extensão universitária na UFMG, são eles: Equalizar (2012), Humanizar (2018), ComunICA (2019), FACE Educa (2019), Guimarães Rosa (2019), Dom Quixote (2020), Pró-Imigrantes (2020) e Enem Solidário (2020). Observa-se que sete cursinhos foram criados entre 2019 e 2020, demonstrando que, por algum motivo, discentes e docentes da universidade estão sensibilizados(as) com a promoção de ações voltadas para garantir o direito de acesso ao Ensino Superior de pessoas das camadas populares. Groppo, Oliveira e Oliveira (2020) sinalizaram que uma das causas é o sucesso das políticas sociais e raciais implementadas no Brasil a partir da primeira década deste século, que têm surtido efeito e esperançado as classes populares a ingressarem no Ensino Superior. É nesse sentido que considero importante explicar a trajetória da extensão no Brasil tecendo reflexões que articulam seu encontro com os cursinhos populares, fortalecendo esse movimento como ações extensivas nas universidades.

1.1 Percursos da extensão universitária no Brasil

A extensão universitária percorreu um longo histórico no Brasil, que data do início do século XX, e cujos caminhos foram traçados por diferentes concepções durante esse período até sua institucionalização nas universidades brasileiras (Cunha, 2013; Serva, 2020). Segundo o Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras (FORPROEX, 2012), as primeiras atividades consideradas extensão universitária ocorreram na antiga Universidade de São Paulo, em 1911. Elas tinham formato de cursos livres e forte influência do modelo inglês¹⁸. Outra atividade ocorreu em 1920, na Escola Superior de Agricultura e Veterinária de Viçosa, mas foi voltada para a prestação de serviços e, dessa vez, baseada no modelo estadunidense. É importante lembrar que o início do século XX foi marcado pelo crescimento da Educação Superior no Brasil e seus moldes de funcionamento tinham como inspiração as universidades europeias (Mayorga, 2021).

Anos depois a extensão foi mencionada no Estatuto das Universidades Brasileiras por meio do Decreto nº 19.851 publicado em 11 de abril de 1931 (Serva, 2020; Collado; Oliveira; Carneiro, 2014). De maneira geral, nesse documento a extensão ficou entendida

¹⁸ De acordo com Collado, Oliveira e Carneiro (2014), a extensão universitária surgiu durante o século XIX, na Inglaterra, e promoveu cursos e atividades para a comunidade. Em seguida, desenvolveu-se nos Estados Unidos, mas o modelo era fundamentado em prestação de serviços nas áreas urbanas e rurais.

como oportunidade de oferecer cursos e conferências que, de acordo com Serva (2020), “deveriam ter como objetivo ampliar as atividades técnicas e científicas das instituições em benefício da coletividade, destinados principalmente à difusão do conhecimento e à solução de problemas sociais” (Serva, 2020, p. 78). Aos poucos, o conceito de extensão universitária começou a se expandir para além das atividades mencionadas, principalmente como reflexo de movimentos sociais e estudantis, os quais começaram a cobrar uma inovação metodológica das universidades para que a extensão dialogasse com as reais necessidades sociais do país. Como exemplo desses movimentos, a União Nacional dos Estudantes (UNE), fundada em 1937, teve um papel importante na crítica do sistema universitário brasileiro, especialmente entre as décadas de 1950 e 1960 do século XX; no entanto, com poucos impactos sobre a extensão universitária. Conforme explica o FORPROEX (2012),

No final da década de 1950 e início da de 1960, os universitários brasileiros, reunidos na União Nacional dos Estudantes – UNE, organizaram movimentos culturais e políticos que foram reconhecidos como fundamentais para a formação das lideranças de que carecia o País, além de demonstrarem forte compromisso social e buscarem uma atuação interprofissional, por meio de metodologias que possibilitavam a reflexão sobre sua prática. Não obstante o dinamismo que imprimiu à sociedade civil brasileira, o movimento estudantil daquela época pouco contribuiu para a institucionalização da Extensão Universitária (FORPROEX, 2012, p. 12).

No período relatado, é notável a defesa dos(as) estudantes por uma universidade que fosse mais popular e que incluísse, para além das demandas da sociedade, a própria população. Essa ideia demonstrava que tanto o ensino como a extensão deveriam incluir esses sujeitos, reconhecendo a contribuição de cada um para a produção do conhecimento e, da mesma forma, a universidade deveria estar à disposição da comunidade. Esse posicionamento significava também uma crítica ao contexto da Educação Superior, que se pautava estritamente na formação técnica e, sobretudo, era sustentada pelos ideais elitizados. Além disso, percebe-se uma preocupação discente com a profissionalização, pois esse grupo identificou que a extensão possibilitava uma atuação mais próxima das realidades sociais do país, de forma que isso promovesse uma formação profissional mais sólida. No entanto, após o Golpe Militar de 1964, a extensão universitária despreendeu-se de ações restritas às universidades e movimentos estudantis e se vinculou a projetos governamentais e políticos dos governos militares, que tinham como propósito desenvolver economicamente regiões interioranas do país (Serva, 2020). Dessa forma, os(as) estudantes participavam de atividades de prestação de serviços com cunho

assistencialista em comunidades rurais no interior do Brasil. É importante ressaltar que a prestação de serviços continua sendo um dos princípios básicos da extensão universitária (FORPROEX, 2012).

O FORPROEX (2012) resalta como marco desse momento a criação do Centro Rural de Treinamento e Ação Comunitária (CRUTAC), em 1966, e, dois anos depois, o Projeto Rondon. Ambos tinham como objetivo levar os(as) profissionais em formação para o interior do Brasil a fim de dar assistência às populações socioeconomicamente vulneráveis. Porém, o CRUTAC estava mais direcionado aos(às) estudantes de Medicina e o Projeto Rondon se ampliava também para outras áreas. A intenção do Governo Federal era usar a extensão universitária como política desenvolvimentista, de integração das áreas interioranas do Brasil e de segurança nacional (Serva, 2020; FORPROEX, 2012). Nesse contexto, os(as) estudantes eram usados como mão de obra de projetos assistencialistas. Sobre esse momento, Mayorga (2021) aponta que a extensão universitária, apesar de colaborar como prestação de serviços diante dos problemas sociais do país, precisava problematizar as ações em prol da transformação social. Ainda, Serva (2020) faz outra crítica ao pontuar que, embora nos dois projetos houvesse participação estudantil, é necessário ressaltar que foi um planejamento de Estado em parceria com as instituições de Ensino Superior, o que deixava as universidades em segundo plano da execução da extensão. A autora também cita o protagonismo do Estado na criação dos *campi* avançados, os quais

tinham como objetivo levar unidades descentralizadas das universidades para locais não atendidos por IES. Os *campi* avançados tinham como objetivo tornar mais perenes as atividades que eram desenvolvidas de forma momentânea pelo Projeto Rondon, razão pela qual os dois projetos foram desenvolvidos de forma integrada (Serva, 2020, p. 82).

A universidade voltou a ser protagonista da extensão por meio da Lei nº 5.540, de 1968, que marcou a Reforma Universitária, cujo foco passou a ser oferecer cursos e prestação de serviços à comunidade externa da universidade (Serva, 2020; Collado; Oliveira; Carneiro, 2014). Após essa institucionalização, o FORPROEX (2012) menciona que, em 1970, novas deliberações entre o Ministério da Educação e Cultura (MEC) e o Ministério do Interior propuseram comissões para o fortalecimento da extensão universitária. Assim, foi criada a Comissão Mista CRUTAC/MEC – *Campus* Avançado/MINTER e, como resultado de suas medidas, sucedeu-se a formação, em 1974, da Coordenação das Atividades de Extensão (CODAE), o que trouxe grandes avanços

para a área, tendo em vista que produziram um Plano de Trabalho de Extensão Universitária.

Esse documento trazia os ideais de Paulo Freire, para quem a extensão nas universidades deveria ser vista como um movimento horizontal entre os saberes das camadas populares e da universidade e, dessa forma, os primeiros se tornariam também sujeitos da prática, buscando superar apenas o caráter assistencialista das ações. De acordo com Mayorga (2021), esse período denomina-se *virada democrática*, pois coincide com a busca da redemocratização, quando tanto a sociedade quanto as instituições repensavam as mudanças políticas no país que, anteriormente, estiveram marcadas pela Ditadura Militar. Por outro lado, os(as) próprios(as) estudantes e a população de maneira geral começaram a questionar o papel da universidade, a elitização de seus espaços, as metodologias de ensino e a falta de reconhecimento da produção científica em relação aos saberes externos da instituição, portanto:

As universidades têm conseguido contribuir com as questões e os desafios concretos e históricos da sociedade brasileira? Com quais ferramentas analíticas e metodológicas as universidades têm ajudado na compreensão das grandes questões do país e na construção de saídas, políticas, tecnologias visando inclusive à autonomia do Brasil em diversas áreas? É possível pensar a universidade pública com um papel mais centralmente conectado com as questões concretas da sociedade brasileira? Uma sociedade marcada por tantas desigualdades, com uma história colonial, patrimonialista, patriarcal, com violências e autoritarismos tão presentes, em que a educação de forma geral e a Educação Superior de forma específica são caminhos fundamentais para contribuir com a alteração dessa realidade. Essa perspectiva vai questionar também a dependência epistemológica, teórica e metodológica em relação aos países do Norte (Mayorga, 2021, p. 18).

Essas reflexões traziam a necessidade de a extensão superar a dimensão estritamente assistencialista e de prestação de serviços, passando para uma atenção maior à justiça social e à promoção dos direitos (Mayorga, 2021). Dessa forma, a universidade reconhece a potencialidade da extensão em fazer a interlocução entre o conjunto de sujeitos e as produções institucionais ao identificar e integrar grupos exteriores que também são autores de diversos outros conhecimentos. A extensão também propõe a “atuação junto às políticas públicas, compreendidas como dispositivos para garantir os direitos e promover os direitos, educação, saúde, relacionados ao meio ambiente, ao trabalho, aos direitos humanos, à comunicação, à cultura, ao trabalho, às tecnologias” (Mayorga, 2021, p. 19). Isso permite que os(as) docentes e discentes estejam igualmente próximos(as) das questões sociais, econômicas, humanas e ambientais da sociedade.

Percebe-se que, assim, os(as) discentes tornam-se parte de um ensino mais autônomo e que colabora com sua formação profissional para além das dimensões técnica e teórica.

Ao ascender a esse pensamento, o novo desafio da extensão universitária era a garantia de sua institucionalização e, além disso, a construção de concepções, medidas e normativas que pudessem reunir e envolver todas as universidades. Como resposta, surge, em 1987, o Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas, atualmente denominado Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras¹⁹ (FORPROEX). As discussões nos encontros promovidos pelo FORPROEX – que teve como evento pioneiro aquele realizado em Brasília no ano de 1987, consolidaram e formalizaram o conceito de extensão que tem sido base para guiar as normativas universitárias. De acordo com o FORPROEX (1987), naquele momento ficou compreendido que:

A extensão universitária é o processo educativo, cultural e científico que articula o ensino e a pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre a universidade e a sociedade. A extensão é uma via de mão-dupla, com trânsito assegurado à comunidade acadêmica, que encontrará, na sociedade, a oportunidade da elaboração da práxis de um conhecimento acadêmico. No retorno à universidade, docentes e discentes trarão um aprendizado que, submetido à reflexão teórica, será acrescido àquele conhecimento. Este fluxo, que estabelece a troca de saberes sistematizados/acadêmico e popular, terá como consequência: a produção de conhecimento resultante do confronto com a realidade brasileira e regional; e a democratização do conhecimento acadêmico e a participação efetiva da comunidade na atuação da universidade. Além de instrumentalizadora deste processo dialético de teoria/prática, a extensão é um trabalho interdisciplinar que favorece a visão integrada do social (FORPROEX, 1987, p. 11).

Ainda no documento do referido evento, o FORPROEX mencionou a importância das institucionalizações acadêmica e administrativa das práticas extensionistas. Logo em seguida essa concepção de extensão foi reconhecida na Constituição de 1988, especificamente no artigo 207, segundo o qual “As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (Brasil, 1988, art. 207). Diante desse avanço constitucional, em 1993 outro progresso ocorrido foi a criação, por meio do MEC em parceria com o FORPROEX, do Programa de Fomento à Extensão

¹⁹ Serva (2012, p. 96) ressalta que, “desde 2003, a extensão universitária brasileira conta com três Fóruns, o FORPROEX, das instituições públicas, o FOREXT, das instituições comunitárias, e o FOREXP, das instituições particulares”.

Universitária²⁰ (PROEXT). O programa, além de ter concebido as formas de financiamento da extensão, também documentou seus conceitos, objetivos e diretrizes, e definiu os tipos de trabalhos e metodologias que seriam desenvolvidos (FORPROEX, 2012). Nos anos seguintes, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394, de 1996, determinou que a universidade deve promover a extensão (Brasil, 1996, art. 43), assim como pode receber financiamento do Poder Público através de bolsas de estudo (Brasil, 1996, art. 77).

Em consonância com as conquistas legislativas, em 1998 o FORPROEX lançou o Plano Nacional de Extensão, que é referência para o MEC. Nesse documento, unificaram-se os objetivos e as metas da extensão universitária; além disso, asseguraram-se:

1) a possibilidade de dar unidade nacional aos programas temáticos que já se desenvolvem em diferentes universidades brasileiras; 2) a garantia de recursos financeiros destinados à execução de políticas públicas correlatas, viabilizando a continuidade dos referidos programas; 3) o reconhecimento, pelo poder público, de que a extensão universitária não se coloca apenas como uma atividade acadêmica, mas como uma concepção de universidade cidadã; 4) a viabilidade de interferir na solução dos grandes problemas sociais existentes no país (FORPROEX, 1999).

Entre as metas do documento, chama-se atenção para “8) Institucionalização da participação da extensão no processo e integralização curricular, em quatro anos;” (FORPROEX, 1999), o que, segundo Serva (2020), era uma proposta de previsão da curricularização da extensão universitária nas IES até o ano de 2003. Mas esse marco importante só ocorreu na virada de século, quando a curricularização da extensão deu seus primeiros passos no Plano Nacional de Educação (PNE) 2001-2010, oficializado por meio da Lei nº 10.172/2001. Analisando o PNE, percebe-se que, no tópico de “Objetivos e Metas” da Educação Superior, a extensão universitária é mencionada cinco vezes. Na meta 6, o PNE incentiva que as instituições promovam um sistema de avaliação interna e externa que colabore com o aperfeiçoamento do ensino, da pesquisa e da extensão. Já a meta 7 determina que sejam criados programas de fomento que englobem avaliação e cursos a fim de aumentar o nível da qualidade do ensino, da extensão e da pesquisa, esta última, no caso das universidades. Na meta 21, a extensão é mais uma vez citada, dessa

²⁰ O Programa de Fomento à Extensão Universitária foi essencial para promover as ações de extensão universitária que não dispunham de edital específico. Segundo Collado, Oliveira e Carneiro (2014), tal programa encerrou-se em 1995, mas retomou em 2003 como forma de financiamento da extensão universitária nas Instituições de Ensino Superior (IES). Já sua formalização institucional foi garantida em 2008 por meio do Decreto nº 6.495 (Brasil, 2008). Cabe ressaltar que o edital não é lançado desde 2016.

vez assegurando a responsabilidade das IES em ofertar cursos de extensão como forma de garantir a educação continuada de adultos com ou sem formação superior. Em seguida, na meta 22, demanda-se que sejam criados conselhos para acompanhar os resultados das atividades universitárias, havendo participação da comunidade externa e da sociedade civil, assegurando-se o retorno das ações para a comunidade. No caso da meta 23, chama-se atenção para a preocupação em incluir a extensão nos currículos dos cursos de graduação, da seguinte maneira:

Implantar o Programa de Desenvolvimento da Extensão Universitária em todas as Instituições Federais de Ensino Superior no quadriênio 2001-2004 e assegurar que, no mínimo, 10% do total de créditos exigidos para a graduação no Ensino Superior no País será reservado para a atuação dos alunos em ações extensionistas (Brasil, 2001, p. 36).

Com essa meta ficou reconhecido, conforme a demanda do FORPROEX – no Plano Nacional de Extensão, que a extensão universitária fizesse parte da formação dos estudantes. Além disso, a creditação das ações exigia, de maneira geral, que a universidade reestruturasse os currículos de cada curso de graduação, assim como incentivasse os(as) discentes a se envolver em atividades desse tipo. Essa ideia foi se desenvolvendo e amadurecendo nas IES, mas ainda era algo novo e estava em processo de discussão e, por isso, sofreu alguns embargos para sua concretização. As universidades precisavam estudar, analisar, criar comissões, programas próprios, oferecer uma formação mais ampla sobre o tema para os(as) docentes, para que, posteriormente, fossem elaboradas e formalizadas as diretrizes institucionais.

Nesse ínterim, estava sendo elaborado pelo FORPROEX outro documento importante para a extensão: a Política Nacional de Extensão Universitária. Esse novo documento teve sua versão final aprovada em 2012, no XXXI Encontro Nacional, em Manaus, tendo sido construída pelos Pró-Reitores das IES a partir de discussões acerca dos limites e das possibilidades do Plano Nacional da Extensão Universitária (FORPROEX, 2012). Isso significa que a Política Nacional de Extensão Universitária traz uma perspectiva de acúmulo do que já foi estabelecido anteriormente, mas avança em relação aos objetivos, princípios, conceitos, diretrizes e metas para a extensão universitária, tornando-se referência para a discussão da temática nas universidades brasileiras. Basicamente, a concepção da extensão desenvolvida no Plano Nacional da Extensão se manteve trazendo a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, e “seu escopo é o de um processo interdisciplinar, educativo, cultural, científico e político,

por meio do qual se promove uma interação que transforma não apenas a Universidade, mas também os setores sociais com os quais ela interage” (FORPROEX, 2012, p. 280). O documento também formalizou as cinco diretrizes para as ações de extensão universitária, sendo elas: *a) Interação Dialógica; b) Interdisciplinaridade e Interprofissionalidade; c) Indissociabilidade Ensino-Pesquisa-Extensão; d) Impacto na Formação do Estudante e e) Impacto e Transformação Social.*

A Interação Dialógica corresponde à inclusão dos setores populares como produtores de conhecimento acadêmico e científico. Com isso, busca-se superar a universidade como única detentora do conhecimento. É a ideia de mão dupla: a universidade aprende com a sociedade e vice-versa; além disso, a relação entre ambas é potencializada para construir pesquisas, saberes, ciência e tecnologias. Já com a Interdisciplinaridade e a Interprofissionalidade pretende-se garantir o reconhecimento das especificidades de cada área do conhecimento, assim como das suas contribuições metodológicas e teóricas. Soma-se a isso o trabalho conjunto entre diferentes setores da sociedade e, no final, essa interseção de práticas ajuda a sustentar as ações extensionistas.

Adiante, a Indissociabilidade Ensino-Pesquisa-Extensão tem como premissa integralizar a formação de pessoas (ensino), a geração do conhecimento (pesquisa) e a valorização da extensão como um processo acadêmico. Nessa perspectiva, a participação dos(as) estudantes nas práticas extensionistas deve estar assentada em um currículo que se preocupa com a formação integral do sujeito. Isso significa uma abordagem em que o(a) estudante se torna protagonista do seu próprio processo de aprendizagem profissional, tendo em vista que a “sala de aula” seria ampliada para outros espaços que lhe ofereçam competências técnicas e de conscientização das questões sociais. Sendo assim, o(a) discente adquire autonomia em relação ao(a) professor(a) e ao conteúdo formal. Inclusive, os(as) professores(as) e técnicos(as) administrativos(as) também fazem parte desse desenvolvimento, mas como apoiadores(as), condutores(as) e mentores(as) dos(as) futuros(as) profissionais. Por outro lado, a extensão deve ser uma das propulsoras da pesquisa, uma vez que abre oportunidades para que suas ações sejam campos de pesquisa para os(as) alunos(as) dos programas de pós-graduação das universidades.

Na mesma direção discutida, o Impacto na Formação do Estudante significa a garantia da curricularização nos Projetos Políticos Pedagógicos de cada curso de graduação. É importante que os colegiados de cada faculdade deixem explícitas as formas de creditação das atividades extensionistas em relação à grade curricular. Por fim, o Impacto e a Transformação Social correspondem à dimensão política da extensão ao

compreender que existem áreas prioritárias de ação que fazem parte do interesse e das necessidades de um setor da população. Essas atividades têm como caráter a transformação e os desenvolvimentos social, local e regional. Seus alcances e resultados também são significativos para a formulação e a promoção de políticas públicas em âmbito nacional. Diante disso, nota-se que a Política Nacional de Extensão Universitária foi um avanço para o estabelecimento das diretrizes, principalmente para colaborar com as formas de implementação e normatização da extensão nas universidades.

Durante esses caminhos percorridos, observa-se que muitas conquistas já tinham sido alcançadas tanto no âmbito documental quanto legislativo, com a garantia efetiva da extensão na Constituição de 1988, na LDB de 1996, no Plano Nacional de Extensão e no PNE 2001-2010. Entretanto, outras repercussões significativas ainda estavam por vir com o PNE 2014-2024, por meio da Lei nº 13.005/2014. Nesse documento, assim como no anterior, inclui-se a curricularização da extensão como estratégia 7 para cumprir a meta 12²¹, sendo ela: “assegurar, no mínimo, 10% (dez por cento) do total de créditos curriculares exigidos para a graduação em programas e projetos de extensão universitária, orientando sua ação, prioritariamente, para áreas de grande pertinência social” (Brasil, 2014).

Para entender a mudança, vale lembrar que no PNE 2001-2010 a estratégia em assegurar os 10% do total de créditos estava reservada para a atuação em ações extensionistas, sem especificar quais seriam. Já no PNE 2014-2024 fica mais explícito que essas ações são programas e projetos de extensão. Outro ponto relevante é a orientação prioritária para as “áreas de grande pertinência social”. Apesar de não nomear as áreas, subentende-se, de acordo com o FORPROEX (2012), que a extensão deve privilegiar as temáticas de grande foco “político-social” provenientes da “comunicação, cultura, direitos humanos e justiça, educação, meio ambiente, saúde, tecnologia e produção e trabalho” (FORPROEX, 2012, p. 44). No ponto de vista de Gadotti (2017), trazer a questão social é uma forma de o PNE apoiar a extensão com uma visão mais popular e emancipatória.

Para garantir a concretude da meta 12.7, que visa assegurar o mínimo de 10% (dez por cento) do total de créditos curriculares para atividades extensionistas, o Ministério da

²¹ A meta 12 é “elevar a taxa bruta de matrícula na Educação Superior para 50% (cinquenta por cento) e a taxa líquida para 33% (trinta e três por cento) da população de 18 (dezoito) a 24 (vinte e quatro) anos, assegurando a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% (quarenta por cento) das novas matrículas, no segmento público” (Brasil, 2014).

Educação, o Conselho Nacional de Educação e a Câmara de Educação Superior publicaram, em 18 de dezembro de 2018, a Resolução nº 7, que estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira. Segundo Mayorga (2021), essa resolução foi inédita, pois até o referido momento não havia sido publicado, por parte governamental, nenhum regulamento que definisse as diretrizes da extensão. Na percepção de Mayorga (2021), após esse episódio as universidades, os institutos de Educação Superior, o FORPROEX e demais fóruns têm organizado encontros, debates, congressos e eventos com a finalidade de discutir sobre tal normativa, além do compromisso em propiciar espaços de trocas de experiências sobre o tema. Com a diretriz ficou mais clara a perspectiva de a extensão tornar-se componente curricular, necessitando que fosse incluída nos Projetos Pedagógicos Institucionais (PPIs), nos Planos de Desenvolvimento Institucionais (PDIs) e nos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs) das universidades, bem como também podendo ser reconhecida pelos cursos de pós-graduação (Brasil, 2018). Dos artigos contemplados na Resolução nº 7, chamam atenção os seguintes:

Art. 3º A Extensão na Educação Superior Brasileira é a atividade que se integra à **matriz curricular e à organização da pesquisa**, constituindo-se em processo interdisciplinar, político educacional, cultural, científico, tecnológico, que promove a interação transformadora entre as instituições de Ensino Superior e os outros setores da sociedade, por meio da produção e da aplicação do conhecimento, **em articulação permanente com o ensino e a pesquisa**.

[...]

Art. 4º As atividades de extensão devem compor, no mínimo, 10% (dez por cento) do total da carga horária curricular estudantil dos cursos de graduação, as quais deverão fazer parte da matriz curricular dos cursos.

[...]

Art. 7º São consideradas atividades de extensão as intervenções que envolvam diretamente as comunidades externas às instituições de Ensino Superior e que estejam vinculadas à formação do estudante, nos termos desta Resolução, e conforme normas institucionais próprias (Brasil, 2018).

Percebe-se que no Art. 3º, para além de certificar a extensão como parte da matriz curricular, a diretriz traz uma concepção articulada com o ensino e a pesquisa, ressaltando a própria definição desenvolvida ao longo dos anos pelo FORPROEX e pela comunidade universitária. Nos Arts. 5º e 6º ficam definidas as diretrizes da extensão, que muito se assemelham àquelas citadas na Política Nacional de Extensão Universitária, contemplando a ideia da interação dialógica com a sociedade, a formação cidadã e integral dos(as) estudantes e a articulação entre ensino, pesquisa e extensão. Especificamente no Art. 6º é apontada a dimensão da abrangência da extensão,

mencionando sua amplitude ao contemplar as áreas da saúde, da educação, da tecnologia, da cultura, dos direitos humanos, do meio ambiente, do trabalho, da comunicação, da justiça, da educação indígena e da educação étnico-racial, entre outras (Brasil, 2018).

Outro ponto relevante no Art. 7º é a explicitação de que as atividades de extensão são aquelas articuladas diretamente com as comunidades externas, de maneira que os(as) estudantes sejam formados(as) tendo contato com as questões socioeconômicas atuais emergentes em sua realidade local, regional ou global. É necessário que os(as) discentes consigam fazer interlocução com os conhecimentos técnicos e teóricos em diálogo com as práticas extensionistas. Dessa maneira, espera-se que sua formação seja baseada nos princípios de cidadania e transformação social.

Complementando tudo isso, a diretriz também deixou mais definido por meio do Art. 8º as ações de extensão e indicou as modalidades, sendo elas: I – programas; II – projetos; III – cursos e oficinas²²; IV – eventos; V – prestação de serviços (Brasil, 2018). Do mesmo modo, deixa instituídas as formas de avaliação e registros. De maneira geral, a avaliação tem como objetivo investigar os resultados das ações e seu aperfeiçoamento como um todo; e o registro tem como função dar base para a construção de normativas institucionais, definindo as diretrizes internas, a formalização dessas ações e a publicização, para que sejam de conhecimento de qualquer pessoa.

Ao traçar esse histórico da extensão universitária no Brasil, observa-se um avanço da sua concepção; pois, se na primeira metade do século XX a extensão era entendida limitante aos cursos, conferências e prestação de serviço, atualmente ela faz parte de um currículo interdisciplinar na Educação Superior e na pós-graduação, onde há uma demanda por inserir o(a) aluno(a) no centro de sua formação acadêmica. Ressalta-se que, apesar do cunho assistencialista praticado por parte de algumas universidades, é importante reconhecer que muitas instituições já consideravam a dimensão formativa de suas ações extensionistas. Acredito que isso tenha ocorrido devido ao esforço da comunidade universitária em propiciar encontros, debates e discussões acerca dessas possibilidades, que, inclusive, foram importantes para a elaboração de documentos, normativas e garantias legislativas, assim como para as conquistas da institucionalização e inserção da extensão nos currículos.

A partir disso, o que se vê é que as universidades têm ampliado suas ações a fim de que os(as) discentes tenham mais possibilidade de escolha pensando na sua formação

²² Não contemplada na Política Nacional de Extensão Universitária.

integral. Essa diversidade de propostas tem ocorrido em diferentes áreas estratégicas articuladas com o propósito da transformação social em questões mais complexas do contexto atual. Entre elas, cabe mencionar a educação. Entende-se que a realidade dos(as) discentes é afetada pelas desigualdades e exclusões sociais no Brasil, e as consequências se reverberam nas camadas populares tanto na falta de acesso quanto na qualidade das instituições de Ensino Básico. Como o serviço público não tem dado conta sozinho do trabalho, abre-se uma lacuna na educação, fazendo surgir vários projetos que ajudam a superar essa falta, sendo um deles os cursinhos populares.

Conforme já resgatamos em outros momentos, os cursinhos populares dialogam duas vezes com o espaço universitário. O primeiro refere-se à sua criação nos diretórios acadêmicos durante a década de 1950 e, o segundo, no decorrer dos anos 1990, mais vinculado à extensão. No entanto, nos últimos dez anos nota-se a efervescência dos cursinhos populares nas universidades, especialmente nas instituições públicas, como projetos de extensão. Para apresentar os motivos, faço uma análise, em específico, da Política Nacional de Extensão Universitária (2012), que dialoga em vários pontos com as iniciativas dos cursinhos populares. Segundo o documento, seus principais propósitos contemplam a cooperação das atividades extensionistas na resolução dos problemas sociais brasileiros, e a área da educação está entre as prioridades. Isso significa que projetos voltados para a inclusão das camadas populares ao Ensino Superior tornam-se atraentes no âmbito extensionista. Dessa forma, “entre as iniciativas que podem contribuir para ampliar o acesso, estão os cursos preparatórios para as provas de ingresso no Ensino Superior, que podem ser oferecidos pela Extensão Universitária” (Política Nacional de Extensão Universitária, 2012, p. 49).

Outra conexão diz respeito às diretrizes no mesmo documento, pois os cursinhos populares como projetos de extensão podem proporcionar: a) *interdisciplinaridade e interprofissionalidade*, tendo em vista que esses projetos recebem docentes e discentes de várias áreas do conhecimento e, ainda, promovem parcerias com outras organizações para além do espaço universitário; b) *indissociabilidade ensino – pesquisa – extensão*, promovendo os desenvolvimentos acadêmico e profissional dos(as) discentes participantes, proporcionando as formações técnica, humana e cidadã; c) *impacto na formação do(a) estudante* ao condicionar que os(as) discentes envolvidos(as) estejam mais próximos(as) das questões contemporâneas, para ter mais experiências, sejam elas teóricas, sejam elas metodológicas, que contribuam para sua formação; d) *impacto e transformação social*, quando os cursinhos reconhecem as necessidades de inserção das

camadas populares no Ensino Superior e agem politicamente a fim de amenizar uma questão social.

Também penso que os cursinhos populares têm encontrado a extensão mais intensamente devido à inserção dela nos currículos. Desde o primeiro PNE, as universidades têm trabalhado para incentivar a participação da comunidade acadêmica em atividades extensionistas. Além disso, os(as) próprios(as) estudantes, diante da exigência de cumprimento de créditos, precisam se envolver com essas ações. Também na ocasião, para Gadotti (2017), a curricularização da extensão – termo utilizado pelo autor, tem sido uma oportunidade para fortalecer o projeto de uma universidade mais popular; porque, nos últimos anos, as atividades têm buscado maior embasamento tanto teórico quanto prático na educação popular, sendo assim:

Defender a Universidade Popular é defender um projeto de universidade que incentive o pensamento crítico e reflexivo, que vincule as lutas acadêmicas às lutas populares, que lute pela democratização do conhecimento e isso pode começar na Extensão Universitária, concebida a partir do paradigma da Educação Popular (Gadotti, 2017, p. 8).

Mediante isso, os cursinhos populares mais uma vez contribuem com a extensão e com o projeto de uma universidade popular ao trazerem seus princípios políticos pautados na democratização do ensino, na luta contra a exclusão social, na reflexão crítica e, sobretudo, ao representar as demandas das camadas populares. Outro ponto a se pensar diz respeito à importância dos cursinhos populares no território universitário. De acordo com Gadotti (2017), não restringir as atividades extensionistas no campo externo da universidade já era uma ideia de Paulo Freire, em 1980, já que “em vez de uma extensão voltada só para fora da universidade, ele a considerava como uma dimensão do ensino e da pesquisa: não voltar a extensão só para fora da universidade, mas, voltá-la também para dentro dela, para seu projeto político-pedagógico” (Gadotti, 2017, p. 5).

Conforme discutido anteriormente, sabe-se que as universidades ainda estão distantes de parte da sociedade e que poucos acessam seus serviços para além do âmbito do ensino. Então, quando um cursinho popular atua na universidade, ele consegue trazer para o seu interior um público que talvez nunca tenha entrado nesse espaço e, nesse caso, estamos falando das camadas populares. No momento que esses sujeitos chegam como estudantes dos cursinhos populares, é possível que presenciem o dia a dia da universidade, comecem a ter contato com discentes e docentes, assim como utilizem diferentes ambientes, como salas, auditórios e bibliotecas. O fato de fomentar a convivência

cotidiana pode ajudar a despertar o desejo de fazer parte da comunidade universitária e, mesmo que para algumas pessoas seja um sonho distante, estar no cursinho popular é uma forma de esperança, já é um caminho rumo ao Ensino Superior como um projeto para o futuro. A correlação entre a defesa das lutas populares, o pensamento crítico e reflexivo e os esforços para construir uma universidade para todos(as) é o principal fator que inter-relaciona os cursinhos populares e a extensão universitária.

1.2 Cursinhos Populares como ações de extensão na UFMG

Durante meu percurso na universidade, conforme já relatado, atuei como voluntária no Cursinho Popular Equalizar. Todo início de ano letivo, fazíamos reuniões para receber novos membros e compartilhar como o cursinho nasceu, os motivos e quem foram os(as) seus(suas) fundadores(as). Entendia a importância desse momento afetivo tanto para os(as) ex-voluntários(as) quanto para aqueles(as) que estavam chegando, era como se pedíssemos: “cuide com carinho desse espaço”. De 2018 a 2020 – período que permaneci no Equalizar – pude conhecer outras histórias de cursinhos que começaram a surgir e, por isso, quis, além de registrar a trajetória do Cursinho Popular Guimarães Rosa, mostrar o trabalho dos demais cursinhos da UFMG. Para iniciar essa etapa, utilizei como critério buscar todos os cursinhos populares²³ que são projetos de extensão na UFMG. Para isso, utilizei o Sistema de Informação da Extensão (SIEEX). Os resultados mostraram que os cursinhos populares registrados como extensão universitária tiveram sua origem em 2012, tendo como pioneiro o Cursinho Popular Equalizar. Apenas seis anos depois, em 2018, outros cursinhos começaram a mesma trajetória, sendo eles o Cursinho Comunitário do ICA, “ComunICA”, e o Curso Pré-Universitário Humanizar/Fafich.

Em 2019, foram criados o Curso Pré-Universitário Popular e Solidário FACE Educa e o Cursinho Popular Guimarães Rosa. Os últimos a serem criados foram o Cursinho Pré-Universitário Popular Dom Quixote, o Projeto Pró-Imigrantes e o Enem Solidário, em 2020. Todos esses projetos estavam vinculados a uma faculdade da instituição e, conseqüentemente, eram situados em determinado *campus* da universidade. Nesse último caso, apenas o ComunICA e o Guimarães Rosa estavam fora do *campus* Pampulha, no município de Belo Horizonte. O Guimarães Rosa, embora estivesse no

²³ É importante salientar que podem ter existido cursinhos populares semelhantes que não foram registrados como projetos de extensão ou que tenham se desenvolvido por outros tipos de vinculação formal com a universidade, mas que não foram abarcados nesta pesquisa devido aos limites metodológicos aplicados.

mesmo município que os demais, encontrava-se no *campus* Saúde. Já o ComunICA era o mais distante, pois se localizava no *campus* de Montes Claros, no município de mesmo nome, em Minas Gerais. Além desses, destaca-se o Enem Solidário, que funcionava apenas virtualmente.

Ao conhecer os cursinhos populares da UFMG por meio do SIEX, enfoquei os históricos de criação e os dados gerais de funcionamento e organização. No entanto, senti falta dos dados atualizados em relação à quantidade de voluntários(as) e de bolsistas, ao número de vagas para alunos(as), além de informações acerca dos processos seletivos gerais, da estruturação das atividades pedagógicas, da organização das equipes, das formas de financiamento e dos resultados. Para isso, optei por aplicar um questionário (Apêndice A) que abordasse esses assuntos e que desse um panorama mais detalhado dos cursinhos populares da UFMG. Tal questionário foi enviado para os *e-mails* disponibilizados na página do SIEX. De um total de oito cursinhos, sete responderam ao questionário.

Com base nas respostas do questionário, de maneira geral, é notável que todos citaram como principal motivação oferecer oportunidade de ingresso a estudantes das camadas populares na universidade, tendo como perspectiva a preparação desse público para o Enem. Alguns ainda mencionaram as desigualdades de acesso à educação no país e a precariedade da educação pública por parte do Estado, o que dificulta a preparação dos(as) jovens e adultos(as) para os vestibulares. Por isso, a maioria oferecia aulas de variadas disciplinas contempladas na referida prova, sendo elas: Biologia, Filosofia, Física, Geografia, História, Língua Portuguesa, Línguas Estrangeiras (inglês e espanhol), Literatura e Redação, Matemática, Química e Sociologia.

A segunda motivação identificada é a ocasião de um espaço de experiência formativa para os(as) discentes da UFMG, que podem se envolver como voluntários(as) dos projetos e exercer atividades variadas, como professores(as), monitores(as), gestores administrativos, financeiro, *marketing* e comunicação. Juntos, mobilizavam mais de trezentos e trinta e cinco²⁴ voluntários(as) que, em sua maioria, eram discentes de cursos da graduação ou da pós-graduação da universidade. Percebe-se que a proposta é que os cursinhos sejam lugares de formação, uma vez que os(as) discentes da graduação desenvolvem habilidades, como autonomia estudantil e resolução de problemas. Notei

²⁴ Foi possível contabilizar esse número a partir da aplicação do questionário, no qual os(as) integrantes dos cursinhos populares informaram com mais detalhes sobre o funcionamento geral e o modelo de organização.

também que, em grande parte dos casos, os projetos eram mobilizados pelos(as) voluntários(as) e bolsistas, apesar de terem docentes da UFMG como responsáveis. Isso significa que, desde a concepção até a execução, as formas de superar os obstáculos se concentravam nos(as) voluntários(as) como principais agentes. Por outro lado, observei o quanto esses projetos funcionavam como laboratórios de práticas docentes, pois a maioria adotava como critério de seleção de voluntários(as) o envolvimento com os cursos de licenciatura. Sendo assim, vários(as) estudantes em formação podem ter oportunidades de desenvolver experiências como educadores(as) nos cursinhos, ainda que estejam se graduando.

Outro elemento em comum é que todos os cursinhos possuíam pelo menos uma coordenação do projeto executada por professores(as) ligados a algum departamento. Além de serem encarregados(as) pelos projetos, eles(as) também colaboravam para sua manutenção, principalmente na resolução de trâmites administrativos na universidade. Pelos relatos no questionário, reparei que alguns(algumas) coordenadores(as) são mais envolvidos(as) que outros(as). Por exemplo, organizam palestras, participam de reuniões, buscam escutar ativamente os(as) voluntários(as), enquanto outros preferiam a mediação mais distante, apenas em tomadas de decisões.

Funcionando em diferentes unidades da UFMG, os cursinhos ofereciam, ao todo, quatrocentas e sete vagas. Parte deles funcionava presencialmente, outros adotavam o modelo híbrido ou remoto, como efeito da pandemia da covid-19. Integrantes de alguns cursinhos populares relataram no questionário (Apêndice A) que, após o período de distanciamento social, começaram a intercalar as atividades pedagógicas de maneira híbrida, ou seja, algumas ações são presenciais e, outras, remotas.

Embora compartilhassem critérios de seleção variados de alunos(as), cada qual com seu edital específico, a maioria implementava como um dos parâmetros a análise da renda familiar, que não poderia ser superior a um salário mínimo e meio por pessoa, além da obrigatoriedade de ser ex-alunos(as) de escolas públicas, em alguns casos, aceitavam-se bolsistas integrais de escolas particulares durante o Ensino Médio. No entanto, em relação a esse público-alvo, buscava-se pessoas interessadas em se preparar para as provas do Enem e de outros vestibulares. O Cursinho Equalizar era o único que propunha a formação de jovens que desejassem ingressar em cursos técnicos concomitantes com o Ensino Médio, os quais eram ofertados pelos Institutos Técnicos Federais (IFs).

Também chamo atenção para o Pró-Imigrantes que, conforme o nome indica, era um cursinho que visava atender pessoas imigrantes ou refugiadas, residentes

portadores(as) de visto humanitário ou apátridas, que desejavam ingressar em universidades brasileiras e, que, para isso, necessitavam realizar o Enem e outros vestibulares. Essa característica me chamou atenção, pois os(as) voluntários(as) desse projeto precisavam receber um preparo antes de atuar como professores(as) e monitores(as), tendo em vista o acolhimento de pessoas que às vezes não tinham fluência na língua portuguesa e, sobretudo, desconheciam a cultura, precisando desempenhar um trabalho mais abrangente e coletivo.

Em relação ao modelo de funcionamento, nota-se que também é diverso. Integrantes de alguns cursinhos, depois da pandemia, perceberam que poderiam continuar as aulas e monitorias remotamente, como é o caso do Pró-Imigrantes. Outros adotaram o modelo híbrido, como o Dom Quixote e o Guimarães Rosa, e os demais retornaram com as aulas presenciais em 2022. É relevante relatar que todos os cursinhos mantiveram suas atividades durante a pandemia, mesmo com dificuldades financeiras, falta de equipamentos e questões psicológicas da equipe e dos(as) alunos(as), ou seja, adaptaram-se em maior ou menor grau para o modelo remoto. Para isso, utilizaram plataformas de serviço de comunicação via *web* e aplicativos móveis, possibilitando a transmissão de aulas e monitorias com os(as) estudantes. Respondentes do FACE Educa, por exemplo, citaram que as aulas foram gravadas e, posteriormente, disponibilizadas no canal do YouTube, de modo que o canal recebesse mais de sete mil inscritos, levando ao pressuposto de que podem ter atingido estudantes de camadas populares de outros estados do Brasil.

No entanto, participantes de vários cursinhos relataram que o retorno para o funcionamento presencial pós-pandemia não estava sendo fácil por diferentes motivos, como pela falta de preenchimento das vagas, o que no cenário anterior à pandemia era raro, até porque isso foi incentivo para a abertura de vários projetos. Mesmo que as vagas fossem ocupadas, os(as) alunos(as) evadiam por falta de incentivo para estudar, por não conseguir custear a passagem e a alimentação, além do maior envolvimento com o trabalho por necessidades financeiras.

De modo semelhante, a evasão também atingiu os(as) voluntários(as). Alguns cursinhos não estavam conseguindo captar pessoas para ocupar os cargos e a rotatividade era maior. Ademais, as dificuldades financeiras também foram mencionadas, pois quase todos os cursinhos não recebiam financiamento público ou privado, salvo aqueles que eram contemplados por editais da universidade. O ComunICA, por exemplo, diminuiu o

número de vagas para alunos(as) em 2022, de cem para setenta, e o Equalizar projetava diminuir o número de noventa vagas para quarenta e cinco no próximo ano.

A questão financeira dos cursinhos não é um problema recente, tendo em vista que recebiam poucas verbas públicas. Quando eram financiados pelo setor público, isso geralmente se dava por meio dos editais da Pró-Reitoria de Extensão da UFMG, por onde conseguiam vagas para bolsistas. No mais, arrecadavam dinheiro em atividades organizadas para esse fim ou, até mesmo, cobravam taxas de inscrição dos processos seletivos e da matrícula de alunos(as), o que ajudava a sustentar os gastos durante o ano. O panorama não era diferente para as parcerias com empresas e ONGs. Nesse caso, o Equalizar, o ComunICA, o Humanizar, o FACE Educa, o Guimarães Rosa e o Dom Quixote eram assistidos pelo Instituto Equale²⁵. Por meio dessa ONG, os cursinhos conseguiam recursos, como acesso a algumas plataformas de educação e doação de apostilas do Bernoulli Sistema de Ensino²⁶.

Mesmo com todos os desafios, acredito que os cursinhos sejam espaços de resistência dentro das universidades, visto que lutam em prol da educação pública e da inserção das camadas populares no Ensino Superior. Como relatado, mesmo sem verbas as equipes constituídas em sua maior parte por jovens estudantes da UFMG conseguiam contornar diversas situações para a manutenção dos projetos. Em virtude da importância dos cursinhos populares na UFMG, a seguir exponho trajetórias, características gerais, possibilidades e obstáculos referentes a cada um deles.

1.2.1 Cursinho Popular Equalizar²⁷

O Equalizar, de acordo com o presente levantamento do SIEX, é pioneiro como cursinho popular identificado como projeto de extensão. É possível dizer que seu funcionamento inspirou a criação de outros projetos semelhantes dentro da universidade. Sua história se inicia em 2012, quando três alunos(as) do curso de Engenharia Química – pertencente à Escola de Engenharia da UFMG – desejando participar de um trabalho

²⁵ ONG de Belo Horizonte/MG que apoia e orienta o trabalho dos cursinhos populares de Minas Gerais. Também elabora pesquisas sobre o desenvolvimento das políticas públicas de educação nos âmbitos estadual e municipal.

²⁶ Empresa na área de educação que produz soluções educacionais, como materiais didáticos e tecnologias direcionadas para as escolas privadas do Brasil. O Bernoulli também possui escolas que abrangem desde o Ensino Infantil até o Pré-Vestibular nos municípios de Belo Horizonte e Salvador/BA. É popularmente conhecido pelas altas taxas de aprovação nos vestibulares do Enem, da Fuvest, da Unicamp e da Escola Bahiana de Medicina e Saúde Pública.

²⁷ Instagram: @cpequalizar

voluntário na área da educação, criaram um cursinho preparatório para o Enem. Inicialmente, os(as) integrantes do cursinho ofertavam aulas de Química, Física e Matemática. Eram vinte e cinco voluntários(as) e vinte alunos(as). No ano seguinte, eles(as) estenderam para todas as matérias, sendo elas: Biologia, Filosofia, Geografia, História, Linguagens (Português, Redação, Inglês e Espanhol) e Sociologia.

Em 2015, o Equalizar ampliou o projeto, tornando-se também um cursinho preparatório para os institutos técnicos federais, incluindo alunos(as) do nono ano do Ensino Fundamental e do primeiro ano do Ensino Médio, que visam ingressar em um curso técnico concomitante com o Ensino Médio. É interessante ressaltar que, em relação a essa modalidade, entre os cursinhos populares da UFMG, o Equalizar é o único que contempla esse formato. Naquele momento, ofereciam cento e trinta e cinco vagas, assim divididas: noventa vagas para o Pré-Enem no turno da noite e quarenta e cinco vagas para o Pré-Técnico no turno da tarde. Essas vagas eram preenchidas através do processo seletivo de alunos(as), que funcionava por meio de um sorteio, o qual era aberto para estudantes ou ex-estudantes de escolas públicas municipais e estaduais com renda familiar *per capita* de até um salário mínimo e meio.

No que tange à sua organização interna, o Equalizar tinha sessenta e três voluntários(as), sendo 71% deles(as) discentes da UFMG, sejam dos cursos de graduação, sejam da pós-graduação. Os cursos de graduação dos(as) estudantes eram de áreas variadas, como Administração, Arquitetura e Urbanismo, Biblioteconomia, Ciências Biológicas, Ciências Sociais, *Design*, Enfermagem, Engenharia Civil, Engenharia de Minas, Engenharia Elétrica, Engenharia Química, Farmácia, Filosofia, Física, Geografia, História, Letras, Matemática, Pedagogia, Psicologia e Química. Esses(as) voluntários(as) desempenhavam atividades variadas, podendo ser professores(as), monitores(as) e membros de setores administrativos. Estes últimos dividem-se nas seguintes diretorias e têm o respectivo número de membros: pedagógico (8), presidência (4), recursos humanos (1) e comunicação (3). Além desses, há também o Núcleo de Apoio Psicopedagógico (NAPP), com psicólogos(as) que ajudam a acompanhar a saúde mental dos(as) estudantes e voluntários(as) por meio de encontros tanto coletivos quanto individuais. Já a coordenadora geral do Equalizar – responsável pelo projeto, é uma professora da UFMG vinculada ao Departamento de Engenharia Química.

Assim como para os(as) estudantes do cursinho, os(as) voluntários(as) também passavam por um processo seletivo de ingresso; porém, com outra forma de organização. Os membros do pedagógico, ou seja, os(as) professores(as) e monitores(as), realizavam

uma prova de conhecimentos específicos da matéria desejada, eram entrevistados pelos membros dos Recursos Humanos (RH) e, por fim, apresentavam uma aula ou monitoria. Eram aprovados(as) aqueles(as) que obtinham maior nota na entrevista e na aula/monitoria. Lembrando que os(as) voluntários(as) atuantes na sala de aula não tinham como pré-requisito a formação em licenciatura. Para os cargos administrativos, os(as) candidatos(as) passavam por dinâmica em grupo e entrevista com o RH. No caso do Equalizar, todas as vagas eram preenchidas por meio do voluntariado, uma vez que não possuía bolsistas.

Após serem aprovados(as), os(as) voluntários(as) eram orientados(as) pelos membros mais antigos de cada diretoria, mas não havia um processo de formação específico. Da mesma forma, eram acompanhados(as) durante a permanência no cursinho. No caso dos(as) professores(as) e monitores(as), existia um(a) supervisor(a) pedagógico(a) para cada disciplina, e os membros do administrativo eram acompanhados(as) pelos(as) respectivos(as) diretores(as). Com toda essa equipe, o principal objetivo do cursinho era reduzir as desigualdades de acesso às universidades e institutos federais por meio do voluntariado. Além disso, intitulavam o voluntariado como uma “atividade complementar de formação”, pela qual os(as) estudantes universitários(as) de diferentes áreas da UFMG poderiam realizar atividades de gestão e didática. O intuito era que o Equalizar fosse um ambiente de trabalho interdisciplinar que contribuísse para as formações técnico-profissional, humana e cidadã dos(as) discentes da universidade.

No que se refere ao plano de trabalho geral do cursinho, aponta-se que era uma construção mais autônoma entre as diretorias; assim, os planejamentos que envolviam todos(as) eram discutidos pela presidência e, em alguns casos, levados à assembleia. A respeito das questões financeiras, o Equalizar não recebia investimentos públicos ou privados e sua forma de arrecadação monetária ocorria por meio do processo seletivo de alunos(as). Para cada inscrito(a), era cobrada uma taxa de dez reais e o montante seria utilizado com as despesas do cursinho ao longo do ano. Apesar disso, o cursinho tinha uma parceria com o Bernoulli Sistema de Ensino, que doava apostilas para o Pré-Enem.

É importante salientar que o cursinho funcionou de forma remota durante a pandemia e, naquele momento, estava retornando ao modelo presencial. Contudo, enfrentando algumas dificuldades. A primeira delas diz respeito à liberação de espaços para as salas de aula na Escola de Engenharia. Havia também o alto número de evasão dos(as) estudantes; durante o ano de 2022, das noventa vagas ofertadas para o Pré-Enem,

apenas oitenta e duas foram preenchidas e, dessas, quarenta e dois(duas) alunos(as) evadiram. No Pré-Técnico, das quarenta e cinco vagas ofertadas, apenas trinta e sete foram preenchidas e cinco alunos(as) evadiram. Outro problema era a baixa adesão de candidatos(as) às vagas do processo seletivo de voluntários(as), principalmente no contexto de pós-pandemia. Por fim, arcar com os custos do projeto era também um desafio, tendo em vista que não possuía financiamento.

Ainda em relação ao Equalizar, nota-se que, por ser pioneiro no movimento dos cursinhos populares da UFMG, pelo seu significativo número de vagas e por sua participação em vários canais midiáticos, como redes sociais, rádio e televisão, o projeto ganhou ampla visibilidade fora da universidade. Isso acarretou uma sobrecarga de inscrições nos processos seletivos de alunos(as) antes da pandemia. Em 2018, por exemplo, foram mais de mil inscritos para apenas noventa vagas no Pré-Enem. Essa alta demanda sensibilizou os(as) discentes de outras faculdades para a criação de projetos semelhantes. Segundo o Equalizar, nos últimos anos sua equipe também colaborava com consultoria para abertura de novos cursinhos populares na universidade, apoiando tanto na elaboração quanto na organização dos projetos.

1.2.2 Cursinho Comunitário ComunICA²⁸

Depois de seis anos da fundação do Equalizar, surgiu o ComunICA, em 2018, o cursinho popular do Instituto de Ciências Agrárias, no *campus* Montes Claros, que fica em média há quinhentos e trinta quilômetros de distância do projeto pioneiro. Da mesma forma que o Equalizar, o cursinho foi fundado em um espaço distante dos cursos vinculados à formação em licenciatura, haja vista que essa unidade da UFMG abrangia os seguintes cursos de graduação: Administração, Agronomia, Engenharia Agrícola e Ambiental, Engenharia de Alimentos, Engenharia Florestal e Zootecnia. Apesar disso, o cursinho foi criado a partir das demandas sociais da área no entorno da universidade, constituente de moradores(as) em situação de vulnerabilidade socioeconômica. Parte desses(as) moradores(as) são jovens egressos(as) de escolas públicas que desejavam ingressar no Ensino Superior.

²⁸ Instagram: @comunica.ufmg

Site: <https://cursinhoicaufmg.wixsite.com/comunica>

Facebook: <https://www.facebook.com/cursinhoica>

YouTube: <https://www.youtube.com/channel/UCSdcJg1HJ6WApwaPdUCOx3w>

Diante desse cenário, o ICA reconhecia a responsabilidade da universidade como produtora de conhecimento e da sua potencialidade em promover o desenvolvimento da comunidade externa, contribuindo para a melhoria de vida da população. Tomando esse comprometimento, o ComunICA funcionava desde o início oferecendo aulas para alunos(as) que visavam realizar a prova do Enem. Ao todo, o cursinho oferecia setenta vagas anuais, com uma reserva de dez vagas para ex-alunos(as), quarenta e cinco vagas para novos(as) alunos(as) e quinze vagas para funcionários(as) da UFMG. O processo seletivo de novos(as) alunos(as) ocorria por meio de um simulado de conhecimentos gerais e a classificação dependia do desempenho dos(as) inscritos(as). No entanto, o ComunICA informou que nunca precisou preencher as vagas apenas com os(as) aprovados(as) no processo, ou seja, todos(as) eram contemplados(as). Sobre essa informação, o cursinho ainda explicou que no edital do processo seletivo a prioridade é para os(as) ex-alunos(as) e alunos(as) de escolas públicas com renda *per capita* de até dois salários mínimos; mas, como o número de vagas excede o de inscrições, o cursinho acabava recebendo ex-alunos(as) e alunos(as) de escolas particulares.

As aulas e monitorias aconteciam no período noturno e eram ministradas por vinte e três professores(as) voluntários(as). Naquele momento, havia vinte discentes da UFMG que atuavam no ComunICA, os(as) quais eram oriundos(as) dos cursos de graduação em Engenharia Agrícola e Ambiental, Engenharia de Alimentos, Engenharia Florestal, Zootecnia e Agronomia e, da pós-graduação, como do Mestrado na linha de pesquisa em Produção Animal e do Doutorado em Produção Vegetal. Vale ressaltar que entre os outros três voluntários um era docente da UFMG e os demais eram aluno e ex-aluno da Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes). O processo seletivo do voluntariado era composto por uma fase de avaliação, sendo ela a entrevista. Ter formação em licenciatura não era um critério, pois não há essa modalidade de curso no ICA. No entanto, com base no conhecimento adquirido no ciclo básico dos cursos, o cursinho considerava que seus(suas) voluntários(as) estavam aptos a ministrar as aulas, que contemplavam a matriz curricular do Enem. Somado à equipe pedagógica, o ComunICA tinha um(a) bolsista extensionista vinculado(a) ao Programa de Desenvolvimento Rural/Urbano e Apoio à Agricultura Familiar (PRODERA), e suas atividades estavam focadas em demandas administrativas e apoio aos(às) voluntários(as), inclusive no acompanhamento do trabalho desses(as) voluntários(as). Acrescido a isso, o ComunICA também dispunha de um docente da UFMG, o qual era responsável pelo projeto na extensão.

No ComunICA não havia um plano de trabalho do cursinho e geralmente ele era formulado no decorrer do ano, de acordo com as demandas. Da mesma forma, não havia um processo de formação dos(as) voluntários(as). Os(as) integrantes do ComunICA alegaram que não tinham parcerias nem financiamentos, contando apenas com os recursos da UFMG, como salas de aula e equipamentos. Durante os anos de pandemia (2020-2021), os resultados do trabalho do ComunICA foram desafiadores, visto que muitos(as) alunos(as) de baixa renda não acompanharam as aulas, tendo em vista que vários(as) não possuíam recursos financeiros e equipamentos tecnológicos. Essa situação causou uma maior evasão de alunos(as) se comparada aos anos anteriores, atingindo até mesmo os(as) voluntários(as) do projeto, um problema que o cursinho ainda tem enfrentado. De acordo com os(as) integrantes do ComunICA, atualmente tem sido um empecilho a falta de envolvimento dos(as) voluntários(as) com as atividades do projeto.

1.2.3 Curso Pré-Universitário Humanizar²⁹

Em 2018 foi fundado o Humanizar, um projeto de extensão da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas (Fafich) da UFMG, o qual era vinculado ao Departamento de História. No que tange aos objetivos de sua criação, é citada a importância de ampliação das vagas para o preparatório do Pré-Enem, tendo em vista que apenas o Equalizar não conseguia suportar a demanda. Além disso, havia uma preocupação com os(as) discentes da faculdade, estudantes de cursos de licenciatura em Ciências Humanas, sendo eles História, Filosofia e Ciências Sociais. Diante disso, os(as) criadores(as) propuseram a ideia de o cursinho se tornar um espaço de formação para os(as) graduandos(as) que se profissionalizavam como futuros(as) docentes. Essa ação também tinha como objetivo promover o envolvimento dos(as) voluntários(as) e dos(as) alunos(as) em ações de formação política e cidadã a fim de promover uma transformação social.

O Humanizar ofertava oitenta vagas anualmente, as aulas ocorriam no período noturno e as monitorias aconteciam no turno da tarde. O processo seletivo de alunos(as) tinha como principal critério a renda, ou seja, era feita uma classificação da menor para a maior renda, de acordo com as inscrições. De modo semelhante à estrutura do Equalizar, as aulas ocorriam no período noturno, divididas por disciplinas direcionadas para a prova

²⁹ Instagram: <https://www.instagram.com/cphumanizar/>

do Enem. Somado a isso, havia momentos para orientação profissional, palestras, aulas de campo e interdisciplinares, monitorias e simulados. Tudo isso era feito pelos(as) voluntários(as), que também eram selecionados(as) a partir de um processo seletivo interno, sendo disponibilizadas anualmente cinquenta vagas. Os(as) inscritos(as) passavam por duas etapas: análise de currículo e entrevista. É interessante ressaltar que a proposta desejava acolher, no processo seletivo de professores(as), voluntários(as) envolvidos(as) academicamente com a área de educação, diferentemente do Equalizar e do ComunICA, que não inseriam tal critério como prioridade. A coordenação do projeto buscava voluntários(as) oriundos(as) dos cursos de licenciatura em Biologia, Filosofia, Física, Geografia, História, Letras, Matemática, Pedagogia, Química e Sociologia.

A organização estrutural do cursinho estava dividida entre as seguintes coordenações: geral, pedagógica e comunicação. A equipe pedagógica ainda tinha uma subdivisão por núcleo disciplinar, ou seja, havia um(a) coordenador(a) para cada matéria. Como existia uma coordenação para a comunicação, o Humanizar, para além dos cursos de licenciatura, buscava voluntários(as) da área na Fafich. Somado a isso, o cursinho tinha três coordenadores(as) responsáveis pelo projeto, os(as) quais eram professores(as) da UFMG, todos(as) vinculados(as) ao Departamento de História. Eles(as) auxiliavam os(as) voluntários(as) nas questões administrativas, na organização e na orientação pedagógica. De modo geral, não havia uma formação específica para os(as) voluntários(as), mas o Humanizar ansiava implementar um grupo de estudos sobre educação popular. Também ressaltava que o acompanhamento dos(as) voluntários(as) era feito em conjunto entre a coordenação geral e a coordenação dos núcleos disciplinares mediante reuniões mensais de compartilhamento de experiências, problemas e demandas.

De acordo com os(as) entrevistados(as) do cursinho, o grupo de voluntários(as) se comprometia com o plano anual de trabalho, que era elaborado no início do ano letivo, no qual a coordenação geral propunha um calendário das principais atividades. Posteriormente, esse plano era referendado em uma reunião com todos(as) os(as) voluntários(as), na qual cada um(a) poderia apresentar outra ideia e fazer sugestões ao projeto. Em relação ao financiamento, o Humanizar alegava não receber ajuda de instituições públicas ou privadas. No entanto, a iniciativa havia sido contemplada recentemente por um edital da PROEX³⁰, que arcou com as despesas de diversos

³⁰ Auxílio recebido da PROEX por meio do Edital nº 13/2021, pelo qual fornecia até dez mil reais para a compra de equipamentos permanentes ou de *softwares* aos cursinhos populares da UFMG que funcionam como cursos, programas ou projetos extensionistas. Outro critério salientado era a inscrição de cursinhos

equipamentos do cursinho. Além disso, tinha parcerias com empresas privadas que auxiliavam em algumas demandas, como na aplicação de simulados e na distribuição de apostilas de pré-vestibular. Essas instituições são as mesmas que contribuíam com o cursinho Equalizar, como o Bernoulli Sistema de Ensino.

Assim como os demais cursinhos, o Humanizar funcionou virtualmente no período pandêmico e a coordenação alegou dificuldades em relação à volta do funcionamento presencial, sobretudo com relação à evasão de alunos(as). Embora esse problema fosse comum nos anos anteriores, foi agravado durante a pandemia, pois os(as) estudantes tiveram que ajudar financeiramente suas famílias e, por isso, estavam mais envolvidos(as) com o trabalho, sem contar aqueles(as) que não possuíam condições de arcar com os custos de internet e, assim, não assistiam às aulas. No modelo presencial, a evasão também se tornou um entrave, tendo em vista que parte dos(as) alunos(as) não tinha apoio financeiro para custear o deslocamento para o cursinho. Junto a isso há questões relacionadas à saúde mental dos(as) alunos(as) e do(as) voluntários(as), que, apesar de ser uma preocupação antiga, foi acentuada na pandemia e no pós-pandemia, tornando-se desafiador para o Humanizar.

1.2.4 Curso Pré-Universitário Popular e Solidário FACE Educa³¹

Inspirado no Equalizar, o FACE Educa nasceu em 2019 dentro da Faculdade de Ciências Econômicas (FACE) da UFMG, vinculado ao departamento de mesmo nome. Entre os motivos de criação, foi citada a ampliação dos laços da universidade com a sociedade, premissa básica da extensão universitária. Também menciona-se a possibilidade de formação dos sujeitos envolvidos, tanto discentes da graduação e pós-graduação quanto dos(as) jovens e adultos(as) alunos(as) do cursinho. Ainda, os(as) fundadores(as) do projeto são sensíveis à causa do difícil acesso das camadas populares ao Ensino Superior, por isso o FACE Educa, junto com os demais cursinhos populares na universidade, propunham a inclusão desse público no espaço referido. Chama-se atenção que, para além das aulas oferecidas diretamente para os(as) alunos(as) matriculados(as)

totalmente gratuitos, ou seja, que não cobram nenhuma taxa de inscrição ou mensalidade dos estudantes, além de compor pelo menos dois terços da equipe com pessoas vinculadas à referida universidade (Universidade Federal de Minas Gerais, 2021b).

³¹ Instagram: @faceduca

YouTube: FACE Educa

Twitter: @FaceEduca

no cursinho, a equipe preocupava-se em divulgar o projeto e suas ações na internet por meio das redes sociais a fim de atingir outras pessoas.

O FACE Educa funcionava com aulas e monitorias nos períodos da tarde e da noite, respectivamente. O cursinho ofertava cinquenta vagas anuais, com 50% de reserva para negros(as) [(pretos(as) e pardos(as)] e indígenas. Além disso, havia um complemento de carga horária destinada a outras atividades, como serviço de orientação profissional, aulas interdisciplinares, palestras e seminários. O processo seletivo de alunos(as) ocorria por meio de um formulário que deveria ser preenchido pelos(as) inscritos(as). Nesse caso, o cursinho avaliava nas respostas o grau de engajamento para ingresso. Chama-se atenção para outros critérios adotados, tal como a questão socioeconômica; nesse caso, a renda familiar *per capita* dos(as) inscritos(as) não poderia ultrapassar um salário mínimo e meio.

No que se refere à disposição da equipe do cursinho, ao todo eram sessenta vagas para voluntários(as). Estima-se que cerca de 90 a 95% deles(as) eram discentes da graduação ou da pós-graduação da UFMG, oriundos(as) de diferentes cursos, como das licenciaturas, do Direito, das engenharias e de gestão, vinculados à FACE. A direção se preocupava em conceder prioritariamente as vagas pedagógicas – sejam aulas, sejam monitorias – para os(as) discentes vinculados(as) à licenciatura. Semelhantemente aos demais cursinhos, o FACE Educa propunha que os(as) discentes universitários(as) aproveitassem a ocasião para colocar em prática os conhecimentos absorvidos na academia, mas de modo interligado à formação cidadã, compreendendo as necessidades da sociedade, as quais estarão presentes no dia a dia desses profissionais, independentemente da área em que atuam.

O processo seletivo de voluntários(as) também contemplava como primeira etapa a inscrição por meio de um formulário. Essa fase servia para conhecer os perfis profissional, acadêmico e comportamental e as intenções de ingresso. Em caso de aprovação, posteriormente eram submetidos(as) a outras duas fases: avaliação da aula teste, no caso de professores(as) e monitores(as), e dinâmica em grupo para cargos administrativos. Por último, todos(as) passavam por entrevistas. Para além dos(as) professores(as) e monitores(as), a organização geral do cursinho se dividia em diretorias, sendo elas: pedagógico (4 integrantes), recursos humanos (5 integrantes), financeiro (2 integrantes), *marketing* (2 integrantes) e estratégico (4 integrantes). Havia também dois(duas) professores(as) da faculdade que coordenavam o projeto na extensão, sendo importante salientar que o cursinho não recebia recursos para bolsas de extensão. Quando

os(as) voluntários(as) iniciavam o trabalho, eram treinados(as) acerca de suas funções, regras e valores do cursinho. Outros encontros eram realizados durante o ano de acordo com a necessidade da equipe e suas demandas, por exemplo momentos para abordar temáticas como educação não violenta e oratória. Já o acompanhamento das ações do voluntariado realizava-se por meio de reuniões; mas, para professores(as) e monitores(as), adiciona-se uma avaliação dos(as) alunos(as).

Em relação ao projeto, havia dois planos de trabalho. Um deles era elaborado pela diretoria pedagógica com os(as) professores(as) e monitores(as) e, o outro, pela diretoria estratégica que envolvia os(as) voluntários(as) da gestão e do administrativo. Naquela ocasião, o FACE Educa não tinha parcerias de financiamento com instituições públicas e privadas, contando apenas com a doação de apostilas do Bernoulli Sistema de Ensino. No entanto, o cursinho cobrava uma taxa de matrícula dos(as) alunos(as), o que ajudava a sustentar alguns gastos no decorrer do ano. No período pandêmico, o cursinho funcionou de maneira remota e ganhou ampla visibilidade nas redes sociais, pois todas as aulas eram gravadas e disponibilizadas no canal do YouTube, o que permitiu abarcar jovens e adultos(as) de diferentes lugares do Brasil. Em 2022, a iniciativa voltou a funcionar no modelo presencial, atestando um cenário parecido com o dos outros cursinhos, visto que tem apresentado dificuldades, como baixo engajamento e falta de compromisso da equipe, evasão de alunos(as) e de voluntários(as) e falta de inscrições nos processos seletivos para diferentes cargos³².

1.2.5 Cursinho Pré-Universitário Popular Dom Quixote³³

Em abril de 2020, em meio ao surgimento da pandemia da covid-19, o Dom Quixote foi registrado como projeto de extensão. O cursinho era uma iniciativa de estudantes da Faculdade de Letras da UFMG, e sua criação teve como inspiração os demais projetos semelhantes na universidade. Também citou-se a necessidade de criação de novos cursinhos, tendo em vista a quantidade de inscrição e a visibilidade que esse grupo tem ganhado com o público externo. A prioridade do cursinho era alcançar as

³² Após o FACE Educa, o Cursinho Popular Guimarães Rosa foi registrado em agosto de 2019. No entanto, sua história será contada no próximo capítulo devido aos critérios de organização, tendo em vista que ele foi escolhido como campo da presente pesquisa.

³³ As redes sociais do cursinho Dom Quixote são:

Instagram: @cursinhodomquixote

Facebook: Cursinho Popular Dom Quixote

camadas populares, especialmente aquelas pessoas que residem ou estudam no entorno da UFMG.

O Dom Quixote oferecia vinte e duas vagas para alunos(as) no período vespertino e seu funcionamento ocorria de forma híbrida, da seguinte forma: as aulas eram presenciais e as monitorias e mentorias de Redação eram remotas. O critério de seleção tinha como primeira etapa analisar as condições socioeconômicas dos(as) candidatos(as) e a renda familiar *per capita* precisava ser inferior ou igual a um salário mínimo e meio. Além disso, os(as) candidatos(as) necessitavam ter estudado em escolas públicas ou serem bolsistas integrais de escolas particulares durante o Ensino Médio. Na segunda etapa, era solicitado que os(as) inscritos(as) escrevessem uma carta de intenção para o cursinho. Após serem selecionados(as) e matriculados(as), os(as) alunos(as) eram preparados(as) com aulas que contemplavam as disciplinas cobradas no Enem, embora o Dom Quixote tivesse um enfoque para as disciplinas de linguagens, principalmente Redação e Interpretação de Textos. A justificativa para isso era a presença do cursinho em uma Faculdade de Letras, onde os(as) discentes do respectivo curso de graduação poderiam colaborar com o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita dos(as) estudantes.

Em relação aos(às) voluntários(as), o cursinho possuía trinta e cinco vagas, e sua organização se dividia da seguinte forma: dezessete professores(as), oito monitores(as) e uma equipe de gestão com quatro subequipes, sendo elas formadas por dois(duas) responsáveis pela presidência, sete responsáveis pelo pedagógico, quatro responsáveis pela gestão de pessoas, três responsáveis pela comunicação e uma bolsista de extensão. O processo seletivo de voluntários(as) continha três fases: envio de uma carta de intenção, análise de documentos que comprovassem a formação e a experiência no cargo desejado e entrevista. A maior parte da equipe, cerca de 90%, é formada por discentes da UFMG, principalmente oriundos(as) dos cursos de licenciatura.

De acordo com o exposto no SIEX pelo cursinho, notou-se a preocupação de ele funcionar como um laboratório de práticas pedagógicas para os(as) graduandos(as) da licenciatura, ainda que tivesse vagas baseadas em funções administrativas. Nesse ponto, o Dom Quixote se assemelhava ao Humanizar; visto que, além de lutar pela inserção das camadas populares no Ensino Superior, estava preocupado em possibilitar um espaço de formação docente. Além disso, assim como os demais cursinhos, o Dom Quixote possuía um docente da UFMG que coordenava o projeto na extensão.

No Dom Quixote não havia um plano de trabalho específico para os(as) voluntários(as) e para a bolsista; no entanto, o planejamento anual era elaborado coletivamente em reuniões. No que se refere ao processo formativo da equipe, o cursinho propunha encontros no formato de cursos, palestras e debates sobre educação popular e práticas freireanas, que eram ministrados por professores(as) da universidade ou outras pessoas representantes do assunto, e disponibilizava materiais temáticos. Já o acompanhamento anual dos(as) voluntários(as) ocorria por intermédio da equipe de gestão do cursinho, a qual organizava uma reunião mensal e, em certas ocasiões, preparava encontros extraordinários ou internamente nas equipes. Ainda, a gestão do cursinho também era responsável pela avaliação dos(as) voluntários(as), tendo como base a participação nas atividades do cursinho. A gestão também aplicava um questionário para os(as) alunos(as) avaliarem a equipe pedagógica, o que servia como *feedback* para os(as) voluntários(as). É interessante que a equipe pedagógica, da mesma forma, preenchia um questionário³⁴ examinando o processo de aprendizagem dos(as) alunos(as) e o envolvimento com as propostas do cursinho.

Semelhantemente aos demais cursinhos, o Dom Quixote não recebia financiamento de instituições públicas ou privadas e toda arrecadação era feita por projetos internos, como “vaquinhas coletivas”, quando necessário. No entanto, o cursinho possuía parceria com o Instituto Equale, por meio do qual conseguia arrecadar apostilas do Bernoulli Sistema de Ensino. Nos anos de pandemia, o Dom Quixote manteve seu funcionamento de maneira remota. Com o retorno ao sistema presencial, os(as) alunos(as) demonstravam muitas dificuldades de aprendizagem e baixa concentração nas aulas. Somadas a isso, a evasão estava sendo maior no ano de 2022 se comparada aos anos anteriores, o que gerava uma preocupação para o cursinho.

1.2.6 Projeto Pró-Imigrantes³⁵

O cursinho popular estava vinculado desde 2020 como projeto de extensão da Faculdade de Letras. No entanto, seu percurso iniciou-se em 2015 como ação de extensão da Diretoria de Relações Internacionais da UFMG, em parceria com o Centro Jesuíta a

³⁴ Segundo dados relatados pelos(as) integrantes do Dom Quixote, o questionário respondido pela equipe docente em 2022 informava a baixa participação dos(as) alunos(as) nas diferentes atividades. Esse fato tem sido um dos motivos para evasão dos(as) voluntários(as), conforme alegado por eles(as).

³⁵ Instagram: @proimigrantes

YouTube: <https://www.youtube.com/@pro-imigrantesufmg5248>

Migrantes e Refugiados em Belo Horizonte (Centro Zanmi)³⁶. A proposta central do Pró-Imigrantes era oferecer um suporte pedagógico para imigrantes, refugiados(as), residentes portadores(as) de visto humanitário e apátridas que desejavam realizar a prova do Enem e outros vestibulares do Brasil. Mas, para receber esse público, o cursinho utilizava metodologias específicas de acolhimento com os(as) estudantes, dentre elas uma formação com os(as) voluntários(as), garantindo as premissas básicas dos Direitos Humanos.

Naquele momento, o cursinho oferecia cinquenta vagas. As monitorias ocorriam antes das aulas, no período noturno, ambas no sistema de atividades remotas. Também davam suporte a serviços psicológicos com o Núcleo de Atenção Psicossocial, incluindo orientações sobre diversas áreas, como trabalho, renda, educação, cultura e saúde. As vagas eram preenchidas através de um processo seletivo composto por duas fases. A primeira contemplava o preenchimento de um questionário por meio do qual o(a) inscrito(a) demonstrava seu interesse e, a segunda, era uma entrevista com a coordenadora adjunta do projeto.

No que se referia aos(às) voluntários(as), ao todo o Pró-Imigrantes possuía uma equipe de trinta e quatro pessoas. Internamente, havia uma divisão de funções, sendo vinte e oito pessoas na equipe pedagógica, um(a) docente da UFMG na coordenação geral, quatro monitores(as) que auxiliavam na divulgação, um(a) pesquisador(a) e seis pessoas na área de comunicação. O processo seletivo de captação de voluntários(as) desenrolava-se com o apoio dos colegiados dos cursos de graduação, que colaboravam com a divulgação das vagas. Os(as) interessados(as) enviavam um *e-mail* se candidatando e, logo depois, eram avaliados(as) pelos(as) responsáveis pelo cursinho por meio de uma entrevista e da análise de currículo. O critério de prioridade era voltado para aquelas pessoas graduadas ou graduandas na área da licenciatura.

Além dos voluntários(as), o Pró-Imigrantes contava com três bolsistas financiados(as) por editais da universidade. Cada um(a) com seu plano de trabalho específico. Por exemplo, havia dois(duas) bolsistas que atuavam como professores(as) no cursinho, ou seja, os planejamentos estão interligados a questões pedagógicas. Já o(a) outro(a) bolsista se concentrava em atividades administrativas, tais como responder *e-*

³⁶ Centro Zanmi é uma organização sem fins lucrativos. Sua sede situa-se em Belo Horizonte, Minas Gerais. É um espaço de acolhimento a pessoas refugiadas e migrantes no Brasil, com ações voltadas para a orientação sobre a emissão de documentos e o mercado de trabalho, assim como sobre a vida cultural. Além disso, oferta aulas de Língua Portuguesa. A instituição foi inaugurada em 2013 e faz parte da Companhia de Jesus, especificamente da Rede Jesuíta com Migrantes na América Latina e Caribe (RJM-LAC).

mails, trabalhar na divulgação do cursinho e das vagas abertas para alunos(as) e cargos pedagógicos, organizar reuniões, etc. De maneira geral, o Pró-Imigrantes dividia seu plano de trabalho para cada área de atuação; porém, os(as) professores(as) e monitores(as) eram responsáveis pela construção anual do conteúdo programático das disciplinas bases para a organização das aulas. Até o momento o cursinho não proporcionava formações para sua equipe, o que estava sendo planejado para o futuro. No entanto, acompanhava tanto os(as) bolsistas quanto os(as) voluntários(as) por meio de uma escuta ativa nas reuniões. Naquela ocasião, o único financiamento do Pró-Imigrantes era oriundo das bolsas de financiamento da Pró-Reitoria de Extensão. É importante ressaltar que desde a pandemia o cursinho estava funcionando de maneira remota, pois foi avaliado que os custos seriam mais acessíveis aos(as) estudantes, haja vista que não precisariam arcar com o deslocamento até a universidade.

Diante dessa análise, nota-se que o Pró-Imigrantes se distingue dos demais cursinhos populares da UFMG pelo aspecto do público atingido, cumprindo igualmente um papel importante para a universidade. É importante lembrar que desde 1998 a UFMG inclui regulamentos internos que garantem o ingresso de refugiados(as) e de pessoas em situação de refúgio nos cursos de graduação. Inclusive, o último regulamento de 2019, Resolução nº 07/2019, atesta que todos os cursos de graduação precisam reservar no mínimo uma vaga anual para essas pessoas (Universidade Federal de Minas Gerais, 2019a). Estas se submetem a um processo seletivo interno, que ocorre anualmente; contudo, é necessário que tenha realizado o Enem pelo menos nos últimos cinco anos, de modo que sua nota seja utilizada como critério classificatório. Outros pré-requisitos são a conclusão do Ensino Médio no país de origem e a possibilidade de exigência do exame de proficiência em Língua Portuguesa ou de algum curso de português como língua de acolhimento. Diante dessas condições, o Pró-Imigrantes contribui para a preparação do Enem e dá assistência à aprendizagem da Língua Portuguesa. Por fim, no SIEX é citado que o cursinho tem parcerias importantes com outras instituições que trabalham com refugiados(as) e imigrantes, a saber: Alto Comissariado das Nações Unidas (ACNUR), Fórum de Migração – PUC Minas, Observatório das Migrações em Minas Gerais, Serviço Jesuíta de Apoio ao Migrante e Refugiado e Coletivo de Mulheres Migrantes e Refugiadas.

1.2.7 Enem Solidário³⁷

O Enem Solidário também foi criado em 2020 como projeto de extensão vinculado ao Centro Pedagógico da UFMG, especificamente ao Núcleo de Letras. Além disso, tinha parceria com a ação extensionista do Laboratório de Leitura e Produção Textual do Colégio Técnico de Floriano, que pertence à Universidade Federal do Piauí. Esse cursinho funcionava de modo diferente, pois era focado na redação do Enem, ou seja, as aulas contemplavam o desenvolvimento de habilidades e competências cobradas na referida prova em relação à produção textual, no caso, um texto dissertativo-argumentativo. O Enem Solidário era totalmente digital e as aulas e os encontros ocorriam mensalmente de maneira virtual por meio do canal do YouTube e, logo em seguida, a gravação ficava disponível para os(as) alunos(as). Assim, mesmo que algum(a) aluno(a) não tivesse participado de modo síncrono, conseguia ter acesso ao conteúdo.

No que tange ao público, o projeto considerava como aluno(a) todos(as) aqueles(as) que estavam se preparando para o Enem e outros vestibulares no país. No entanto, como o acesso era público, estava ao alcance de sujeitos diversos e, de maneira diferente dos demais cursinhos da UFMG, o(a) aluno(a) não precisava estar matriculado(a). Além das aulas, os(as) professores(as) do Enem Solidário elaboravam materiais didáticos que ficavam disponíveis por meio do *site* do Laboratório de Leitura e Produção Textual. Inclusive, em 2022 o cursinho publicou o livro *Produção de Texto: a redação do Enem*, de forma gratuita no formato *e-book* e paga na versão impressa.

Os(as) professores(as) do projeto eram docentes de Língua Portuguesa de escolas públicas de diferentes regiões do país. Essa equipe pedagógica era dividida por conteúdo, de acordo com as competências contempladas na redação do Enem, e todas as reuniões eram feitas virtualmente. Os(as) professores(as) – catorze no total, eram responsáveis pela elaboração do planejamento pedagógico anual, pela criação dos conteúdos e pelas aulas. Há também dois(duas) coordenadores(as) e um(a) editor(a) de vídeo. É interessante notar a ausência de voluntários(as) alunos(as) da graduação ou da pós-graduação, algo bem diferente dos demais cursinhos populares da UFMG. À vista disso, o Enem Solidário pode ser um complemento ideal para os(as) estudantes dos outros projetos, visto que consegue atingir um número maior de público e, ainda, tem vínculo com outra universidade pública, o que é bastante importante para a extensão universitária.

³⁷ YouTube: <https://www.youtube.com/@EnemSolidario>

1.3 A ideia que cola: a expansão dos cursinhos populares na UFMG

Diante do levantamento dos cursinhos populares que funcionam como projetos de extensão da UFMG, foi possível observar que, desde 2012, com a fundação do Equalizar, vários projetos semelhantes surgiram. Durante esses anos, destaca-se 2020, no qual três cursinhos populares iniciaram suas atividades, sendo eles o Dom Quixote, o Pró-Imigrantes e o Enem Solidário. Contudo, é possível notar que o período entre 2018 e 2020 foi o pico da curva do aumento do número de cursinhos, sendo criados, ao todo, sete. Aponto como hipótese para isso vários fatores, tais como: a) ampla visibilidade do público externo; b) resultado da implementação das políticas públicas da educação; c) laboratório de prática profissional e acadêmica; d) publicação do PNE (2014-2024) e das Diretrizes para a extensão na Educação Superior Brasileira.

Quando li sobre cada projeto no SIEX, notei a menção sobre a visibilidade que o Equalizar ganhou em relação ao público externo, principalmente pela ampla divulgação do seu trabalho, assim como dos seus processos seletivos de alunos(as) que foram divulgados na televisão, nas rádios e nas mídias sociais. Por causa disso, em vários anos consecutivos o cursinho teve alta concorrência pelas vagas ofertadas. Na ocasião, alunos(as) da graduação e da pós-graduação da UFMG começaram a perceber esse fluxo e entenderam a importância de criar projetos semelhantes pela demanda da população na Região Metropolitana de Belo Horizonte. O Humanizar, por exemplo, foi um desses cursinhos que, posteriormente, também recebeu muita procura de candidatos(as) desde seu primeiro processo seletivo de alunos(as), conforme citado pelos demais projetos no SIEX. É importante salientar que os programas televisivos e de rádio, inclusive a Rádio UFMG Educativa, têm levado o nome dos cursinhos populares da UFMG ao conhecimento de várias pessoas, de modo que atingem estudantes das camadas populares. Da mesma forma, as redes sociais facilitam a divulgação dos cursinhos populares, ainda mais por meio dos compartilhamentos que podem alcançar jovens e adultos(as) que desejam ingressar no Ensino Superior.

Toda essa visibilidade que os cursinhos populares têm ganhado só é possível porque as camadas populares buscam possibilidades de ingresso no Ensino Superior. Provavelmente, se estivéssemos na década de 1990 do século passado, a procura seria menor. Atualmente, com o amadurecimento das políticas públicas implementadas nos últimos anos no país, além dos seus resultados, a população de baixa renda tem procurado

seus direitos de inserção nas universidades públicas e particulares com os programas FIES, ProUni e SiSU e em universidades públicas utilizando as cotas garantidas pelo Governo Federal através da Lei de Cotas (Lei nº 12.711) de 2012. É por meio dela que estudantes de baixa renda, pardos(as), pretos(as), indígenas e egressos(as) de escolas públicas têm a oportunidade de ocupar metade das vagas dessas instituições.

Então, faz sentido que cursinhos populares tenham sido criados na UFMG a partir da demanda da comunidade externa, pois os(as) jovens e os(as) adultos(as) das camadas populares desejam se preparar para os vestibulares e para o Enem. Ainda, caminhando por essa linha, em 2016 a Lei de Cotas foi integralmente implementada nas universidades, e não por coincidência citei que, entre 2018 a 2020, sete cursinhos foram criados. Ademais, defendo a hipótese de que parte desse movimento pertence aos(às) discentes da UFMG e aos(às) egressos(as) das escolas públicas que acreditam que pessoas da camada popular têm igualmente o direito de estar nesse espaço. Tais egressos(as) sensibilizados(as) com a causa criam novos cursinhos e trabalham como voluntários(as). Chamo isso de efeito *looping*, visto que a tendência é de os(as) estudantes egressos(as) dos cursinhos populares, ao ingressarem na UFMG ou em outras universidades, alimentarem o desejo de reproduzir suas experiências, agora na condição de voluntários(as).

Outra motivação para esse movimento é o quanto os cursinhos populares desempenham papéis importantes no que tange aos desenvolvimentos profissional e acadêmico dos(as) graduandos(as) e pós-graduandos(as). Na descrição dos projetos do SIEX, a maioria cita que os cursinhos, por meio dos cargos ofertados com variadas funções, proporcionam aos(às) discentes universitários(as) as experiências em grandes áreas, como gestão, comunicação e docência. Dentre essas, destaca-se a docência, tendo em vista que alguns cursinhos, como Humanizar e Dom Quixote, são oriundos das faculdades que ofertam cursos de licenciatura e, por isso, tornaram-se espaços que destinam as vagas de professores(as) especificamente para os(as) licenciandos(as) e licenciados(as). Assim, os cursinhos populares tornam-se espaços importantes para a formação profissional de futuros(as) docentes da Educação Básica.

Por outro lado, apesar de não ter sido citado com frequência durante o levantamento, acredito que a integralização da extensão universitária, a qual tem sido amadurecida desde o primeiro PNE até a publicação das Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira, também tenha um peso sobre esse movimento. A comunidade acadêmica em geral tem discutido mais sobre a importância da extensão nas

faculdades e a inclusão pelos colegiados das suas atividades nos projetos políticos pedagógicos dos cursos de graduação. No caso da UFMG, a Resolução nº 10/2019 expõe, no artigo terceiro, que “a estrutura curricular de cada curso de graduação deverá prever a integralização do percentual mínimo de 10% (dez por cento) da sua carga horária total por meio da Formação em Extensão Universitária” (Universidade Federal de Minas Gerais, 2019b). Ainda de acordo com a Resolução, os(as) alunos(as) não podem fazer essa integralização apenas nas modalidades de cursos e eventos, tendo que expandir a atuação para projetos de extensão, prestação de serviços e programas de extensão. Assim, a ideia de criar ou atuar em cursinhos populares extensionistas torna-se um atrativo para os(as) discentes.

Sobre isso, ao ler os projetos no SIEEX percebi que o movimento da criação dos cursinhos, na maior parte dos casos, inicia-se com os(as) discentes que, ao esboçar a ideia, procuram algum(a) docente que aceite ser coordenador(a) do projeto. Nota-se que, para ambos(as), o usufruto dessa participação pode ocorrer de variadas maneiras, como na valorização do próprio currículo, no aumento de experiências acadêmicas e profissionais e na importância para o ensino e pesquisa. Ademais, de maneira geral, os cursinhos populares têm proporcionado um trabalho interdisciplinar entre as faculdades da UFMG, reunindo docentes e discentes por uma causa urgente: a inserção das camadas populares no Ensino Superior. Isso significa que existe uma mobilização interna que tem surtido efeito e impactado a vida de várias pessoas. Em 2020, a Pró-Reitoria de Extensão da UFMG, reconhecendo o crescimento desse movimento na universidade, criou a Rede de Cursinhos Populares da UFMG. Essa rede tem a intenção de manter os cursinhos integrados a fim de que os resultados, a avaliação, as potencialidades e os desafios possam ser compartilhados.

Além disso, reconheço que os cursinhos populares têm firmado um dos preceitos da extensão, que é o fortalecimento dos vínculos entre universidade e sociedade, de modo que a primeira atenda às demandas da população dando enfoque à diminuição das desigualdades sociais. Em contrapartida, o diálogo entre esses diferentes atores presentes nas instituições universitárias e distintos espaços sociais permite uma troca de experiência e de saberes, contribuindo para a formação humana de ambos. Os(as) discentes da UFMG que participam como voluntários(as) desses projetos tendem a estar mais próximos dos problemas sociais do país, e muitos poderão agregar a experiência vivida nos cursinhos de forma crítica em sua atuação profissional presente e futura. Portanto, é válido

considerar os cursinhos populares como práticas educativas, pois suas ações, em maior ou menor escala, promovem um impacto formativo na vida de seus(suas) participantes.

CAPÍTULO II – ENTRELAÇANDO HISTÓRIAS: A CRIAÇÃO DO CURSINHO POPULAR GUIMARÃES ROSA

Eu acho que cada um tem uma história que vai cruzando com a outra. Eu acho que o que você vai ter que fazer é cruzar as histórias de todo mundo (Camila, Entrevista).

O Cursinho Popular Guimarães Rosa foi criado oficialmente em 2019, mas foi idealizado em 2018. Para construir seu histórico, realizei entrevistas coletivas e individuais com seus(suas) criadores(as). No primeiro momento, após a entrevista coletiva escutei diferentes versões do grupo protagonista que de fato fez o projeto nascer em 2019. Após isso, percebi por meio dos relatos que a história estava dividida em duas fases, tendo sido a primeira iniciada em 2018, quando uma jovem e um jovem – calouros do curso de Medicina – pensaram em organizar um cursinho popular na faculdade. Já a segunda fase iniciou-se quando os dois encontraram outras pessoas que compartilhavam do mesmo objetivo, resultando oficialmente na formação do cursinho em 2019.

A entrevista coletiva integrou quatro jovens escolhidos(as) devido à intensa participação na criação do CPGR em 2019. Nesse grupo, havia três pessoas oriundas do curso de Medicina, sendo elas: Átila, autodeclarado branco, tem 27 anos e é natural de Fortaleza/CE; Camila, considera-se parda, tem 23 anos e é de Contagem/MG; Marília, considera-se branca, tem 27 anos e nasceu em Botucatu/SP. A outra jovem é Carol que, embora seja aluna da UFMG, cursa Engenharia Ambiental. Considera-se branca, tem 23 anos e é natural de Belo Horizonte. No decorrer da entrevista, constatei que precisaria conversar com outros dois jovens para entender detalhes da idealização do projeto em 2018. Sendo assim, realizei duas entrevistas, ambas individuais, para complementar as narrativas. Convidei um jovem e uma jovem, também do curso de Medicina da UFMG. Victória³⁸ tem 24 anos e nasceu em São Paulo/SP; e Pedro tem 24 anos e é natural de Salvador/BA. Todos(as) residiam em Belo Horizonte, exceto Carol, que morava na França.

O marco de partida do cursinho se inicia em 2018, quando Victória ingressou no curso de Medicina no segundo semestre. Além de ser caloura da faculdade, também era recém-chegada na cidade de Belo Horizonte, tendo em vista que é de São Paulo. Desde quando se preparava para o vestibular, ouvia falar sobre um cursinho popular na Faculdade de Medicina da USP, conhecido como MedEnsina. Segundo ela, a ideia era

³⁸ No presente caso, os(as) jovens foram heteroidentificados(as) como brancos(as).

muito legal, o que despertou nela uma vontade de um dia ser voluntária em um projeto semelhante. Então, ao ingressar na UFMG, perguntou no grupo de WhatsApp dos(as) veteranos(as) se existia algum cursinho popular na universidade. Na época, seu colega Pedro respondeu que na Faculdade de Engenharia tinha o Equalizar, que ficava no *campus* Pampulha. Essa informação foi impulsionadora para ela idealizar um cursinho popular na Faculdade de Medicina. A partir disso, Victória começou a procurar colegas que aderissem a esse projeto com ela. Por coincidência, Pedro já atuava como voluntário no Equalizar e também tinha vontade de levar a ideia do cursinho para a mesma faculdade, conforme relatou:

Eu queria muito, desde essa época [segunda metade de 2018], criar um cursinho que fosse não da Medicina, mas por meio da Faculdade de Medicina, porque eu senti que [...] várias pessoas da Medicina tinham vontade de fazer parte do cursinho popular, mas era distante da Engenharia. A gente tinha muitas salas lá, a gente tinha professores que com certeza iam ficar animados com a ideia (Pedro, Entrevista).

Em pouco tempo, Pedro começou a tomar conhecimento, por meio de outros(as) discentes, que Victória estava querendo desenhar uma proposta de cursinho popular vinculado ao curso de Medicina e que estava pesquisando sobre a ementa do MedEnsina da USP. Essa correspondência de intenções contribuiu para que eles começassem a conversar e planejar o que poderiam fazer para criar o cursinho. No início, cogitaram abrir o cursinho vinculado ao Diretório Acadêmico; mas, devido às burocracias documentais, desistiram. Adiante, descobriram a possibilidade de formalizar o cursinho como projeto de extensão. Então, resolveram sondar os(as) professores(as) que poderiam orientá-los em relação ao desenvolvimento de um cursinho popular por meio de um projeto de extensão. O segundo plano era conquistar os(as) docentes para coordenar o projeto na faculdade, pois somente professores(as) ou técnicos(as) administrativos(as) podem coordenar ações de extensão na Universidade. No caso de ações coordenadas por técnicos(as), é necessário ter um(a) professor(a) como coordenador(a) acadêmico(a). Apesar de terem conseguido, a ideia não prosseguiu em 2018 devido a questões de cronograma, visto que precisavam de um tempo para escrever o projeto, submeter às instâncias colegiadas da faculdade e esperar a aprovação da Pró-Reitoria de Extensão. Sendo assim, o cursinho não funcionaria naquele ano.

Mesmo diante disso, os dois permaneceram com a intenção inicial de construir o cursinho popular, inclusive, continuaram conversando com outros(as) colegas e até

pediram sugestões de nomes para o projeto. Um colega sugeriu que o nome fosse “Guimarães Rosa”³⁹, pois o médico e escritor foi aluno da Faculdade de Medicina da UFMG. De acordo com Pedro, o nome foi tão especial que, bem antes de sua abertura oficial, eles(as) desenvolveram a logomarca do cursinho, sendo um par de “óculos em cima dos livros”.

Figura 1 – Logomarca do CPGR



Fonte: Arquivo disponibilizado pela equipe.

Meses depois, no início de 2019, ocorreu o segundo momento que marcou a formulação oficial do projeto. O acaso se deu durante a semana de recepção de calouros(as), que é realizada em todo início de semestre na Faculdade de Medicina, tendo como principal organizador o Diretório Acadêmico. Segundo Victória, essa semana de recepção é constituída de diferentes eventos que, de maneira geral, têm como principal objetivo apresentar aos(às) calouros(as) algumas atividades acadêmicas e regras da UFMG.

Entre os eventos, destacam-se um *tour* pelos *campi* da universidade, um passeio ao museu a céu aberto do Instituto Inhotim⁴⁰, no município de Brumadinho, em Minas

³⁹ João Guimarães Rosa foi escritor, médico e diplomata brasileiro. Nasceu em 1908, no município de Cordisburgo, em Minas Gerais. Ainda jovem, mudou-se para Belo Horizonte para terminar a Educação Básica. Cursou Medicina na Faculdade de Medicina da UFMG, onde possui uma estátua na entrada do prédio. Além de médico, dedicou-se à escrita de grandes obras literárias, como *Grande Sertão: Veredas* e *Sagarana*. Três dias antes de morrer, tornou-se membro da Academia Brasileira de Letras. A escolha do nome do Cursinho Popular Guimarães Rosa é representativa, visto que homenageia um médico vinculado à educação.

⁴⁰ Considerado o maior museu a céu aberto do mundo. Seu acervo tem como principal característica expor as artes contemporâneas do Brasil.

Gerais e três “mostras”: Projetos de Extensão, Ligas Acadêmicas⁴¹ e Esportes⁴². Estas servem para que os(as) ingressantes conheçam propostas de atividades e projetos pelos quais os(as) discentes de Medicina participam. O interessante é que durante as entrevistas os(as) jovens citaram com maior enfoque a Mostra de Projetos de Extensão e, ao entrecruzar os relatos, percebi que o encontro de 2019 foi essencial para reunir os fundadores do Cursinho Popular Guimarães Rosa.

No decorrer das entrevistas, fui instigada a entender como essa Mostra de Extensão era organizada. Então, Victória informou que o Diretório Acadêmico selecionava e convidava projetos de extensão e os expunha no evento; no entanto, os(as) discentes de Medicina poderiam fazer sugestões. Essa abertura de indicações abria espaço para que os(as) discentes recomendassem projetos em que eles(as) participavam. Foi isso que ocorreu em 2019. Pedro inscreveu o Cursinho Equalizar e ele foi um dos projetos escolhidos para ser apresentado aos(às) calouros(as). Para o dia da Mostra, Pedro convidou Carol, estudante de Engenharia Ambiental da UFMG que também era voluntária do referido cursinho, para acompanhá-lo no evento. Após apresentarem o Equalizar, encontraram Átila e Marília, ambos estudantes de Medicina. Átila ficou bastante animado com a proposta do Equalizar e compartilhou a vontade de fundar um cursinho parecido na faculdade. Marília, por sua vez, além de estar feliz com a ideia, partilhava as experiências como voluntária do Equalizar, assim como Pedro. A coincidência desse encontro fez com que levassem adiante um grupo que estava com intenção de planejar o cursinho, ou seja, Pedro e Victória ganharam mais parceiros na empreitada.

Além deles, havia outra pessoa muito importante que integraria a equipe. Camila era caloura de Medicina e ex-aluna do Equalizar. Ela explicou em seu relato que ao ingressar no curso de Medicina sentiu vontade de abrir um cursinho popular. Segundo ela: “Conseguí ingressar na faculdade, eu sabia que na Medicina não tinha um cursinho e eu tinha uma vontade enorme de tentar ampliar essa oportunidade que eu tive”. Em sua primeira semana como estudante de Medicina da UFMG, Camila conheceu alguns(algumas) colegas no passeio a Inhotim, os(as) quais também compartilhavam o

⁴¹ Ligas Acadêmicas são formadas por um grupo de discentes e por pelo menos um(a) docente da Faculdade de Medicina, que se reúne para aprofundar em certas áreas do conhecimento de interesse na Medicina. Todas as Ligas Acadêmicas são aprovadas e registradas em âmbito colegial no Departamento da Faculdade de Medicina.

⁴² No presente caso, a faculdade é constituída pelo Conclave Médico Desportivo e Cultural – Atlética da Faculdade de Medicina da UFMG, que oferece diferentes modalidades esportivas para os(as) discentes do curso de Medicina.

desejo de criação de um cursinho popular na faculdade; no entanto, a ideia não passou de um grupo de WhatsApp. Algumas semanas depois, Camila foi informada por Carol e Pedro sobre a formação de um grupo que estava planejando construir um cursinho popular na Faculdade de Medicina e, prontamente, aceitou o convite para participar.

Na entrevista, Carol expressou que o encontro entre os(as) discentes que mobilizaram o cursinho aconteceu de maneira “orgânica”, visto que vários fatores fizeram com que eles(as) se unissem em prol do projeto. Para Marília, inclusive, a história da criação do Cursinho Guimarães Rosa “foi o encontro de pessoas que estavam chegando na universidade querendo construir um cursinho popular que fosse da medicina. E também de pessoas que já estavam na medicina, mas que tinham essa intenção” (Marília, Entrevista).

O próximo passo para a efetivação do cursinho era procurar por pessoas que pudessem orientá-los(as) na escrita do projeto, assim como algum(a) docente que pudesse coordenar o projeto. Para isso, Marília entrou em contato com o Instituto Equale. Naquele momento, trabalhava na referida instituição e, ao mesmo tempo, era voluntária no Equalizar, cursinho onde conheci Marília. Quando acionados – um colega de trabalho e eu, fizemos reuniões sobre como o projeto poderia ser escrito no SIEX e incentivamos que se submetessem rapidamente para que o cursinho pudesse funcionar antes da prova do Enem em 2019. Enquanto resolviam os trâmites da formulação do projeto, os(as) criadores(as) do Guimarães Rosa seguiam na missão de conseguir um(a) professor(a) orientador(a). Eles(as) objetivavam apresentar o projeto para professores(as) que tinham uma visão social mais forte e, com isso, lembraram-se da professora Aline, que integrava o Departamento de Pediatria. Na época, Aline não poderia assumir o compromisso, mas indicou uma profissional que estava ingressando como professora na UFMG no mesmo departamento. Segundo Marília, esse episódio foi marcante, porque eles(as) já tinham uma listagem de possíveis docentes; contudo, não estavam recebendo respostas positivas em relação à demanda. Marília se recorda de como foi a conversa com a professora Aline:

E aí, a Aline falou assim: ‘Marília, eu não posso abraçar o cursinho agora, porque eu estou fazendo doutorado, mas [...] eu tenho uma amiga, a Daianinha, eu acho que ela vai querer abraçar o cursinho, porque ela já falou para mim que quer criar um cursinho na medicina. Ela é de Esmeraldas, que é uma cidade [...] que tem um perfil vulnerável e ela tem vontade até de ajudar [...] os jovens de Esmeraldas’. Então, a gente já teve conversas assim. Passou o contato dela e falou: ‘por favor, dê prioridade para ela’. Falou assim para quem só estava levando ‘não’, né? (Marília, Entrevista).

Assim que Marília entrou em contato com a professora indicada, conseguiu a resposta positiva que tanto esperava. No final, o grupo também convenceu Aline a assumir a coordenação do projeto. Então, o Cursinho Guimarães Rosa estava prestes a emergir oficialmente, o que ocorreu em agosto de 2019, quando foi registrado no SIEX e aprovado pelos órgãos competentes da unidade. Como faltavam aproximadamente dois meses para a prova do Enem, a equipe optou por ofertar um “Intensivão Pré-Enem”, com aulas de Redação, Matemática e Atualidades direcionadas como revisão para a prova. Para captar os(as) alunos(as), utilizaram as listas de espera disponibilizadas pelo Instituto Equale. Foi dessa forma que nasceu o cursinho, inicialmente com três professores(as) e, em média, de vinte a trinta alunos(as), além da equipe que desenvolveu o projeto. De acordo com o depoimento do grupo nas entrevistas, após a prova do Enem, em 2019, o cursinho começou a se preparar para o próximo ano. Nesse momento, passaram a organizar as estruturas administrativa e pedagógica do cursinho, realizando os processos seletivos de alunos(as) e professores(as).

A partir dessa reconstrução da origem do CPGR, é importante desenvolver uma análise em relação às intenções coletivas e individuais dos sujeitos envolvidos na mobilização do projeto. Primeiramente, podemos perceber que foi o movimento de um grupo, tendo como protagonistas jovens estudantes da UFMG, a maioria deles(as) oriundos(as) do curso de Medicina e egressos(as) de escolas particulares. Outro detalhe importante é que quase todos(as) os(as) jovens envolvidos(as) já tiveram experiências anteriores como voluntários(as) e, no caso de Camila, como ex-aluna de um cursinho popular. Sobre isso, não há como negar a influência da experiência vivida nos cursinhos populares na projeção do Guimarães Rosa. Claramente, os(as) jovens, perante o compartilhamento das diferentes vivências que tiveram no Equalizar, prospectaram ampliar o número de vagas desses cursinhos na UFMG.

Dessa forma, os(as) jovens tiveram a oportunidade de contar com a universidade como espaço de elaboração e produção dessa experiência. Para isso, necessitaram principalmente do apoio de docentes, que acolheram, apoiaram e ajudaram na formulação do projeto. Pensando nesse contexto, considero que de maneira geral a criação do Cursinho Guimarães Rosa partiu de um ativismo estudantil com caráter social e político, apesar de alguns traços de assistencialismo. Para Tarábola (2021) e Ferreira e Oliveira (2021), os(as) jovens têm buscado formas contemporâneas de participação e engajamento por meio de organizações, associações e coletivos que agem diretamente na sociedade, principalmente em escala local. Ainda, Tarábola (2019) explica que esses movimentos

com formatos organizativos menos hierarquizados têm sido comuns no âmbito das ações políticas da juventude contemporânea. Segundo ele:

jovens contestadores independentes que configuram redes e coletivos de ações diretas, geralmente estudantes sem vínculos a siglas partidárias, críticos à ação política tradicional que buscam novas formas e espaços de intervenção. Tais grupos surgem do movimento altermundialista, de contestação à globalização do capital, pensando globalmente, mas agindo localmente, não se identificando com nenhuma tendência política, mas presentes em manifestações coletivas de caráter ideológico contra a ordem social, inspirado em concepções libertárias, pelas afirmações de organizações sem partido, sem vanguarda, sem líderes, sem projeto político oficial e com uma concepção de política do cotidiano, utilizando-se da arte nas ruas e ações contra-instituintes (Tarábola, 2019, p. 407).

Entendo também que há uma causa coletiva pautada no enfrentamento das desigualdades educacionais no Brasil, a qual tem afetado a inserção das camadas populares no Ensino Superior. Apesar de ser um problema sistêmico, os(as) jovens criaram meios de atenuar o dilema a partir de ações diretas que possibilitam a transformação de uma realidade. Há também uma preocupação por parte deles(as) em incentivar que jovens e adultos(as) usufruam tanto o espaço físico quanto a ocupação das vagas do curso de Medicina na UFMG. Esse foi um dos questionamentos levantados, inclusive, pela ex-aluna do Equalizar: “E aí, quando eu cheguei na Medicina e vi que não tinha um cursinho lá, eu [...] falei: “Uai, por que tem na Fafich? Por que tem na Engenharia e não vai ter na Medicina?” (Camila, Entrevista). Através dos relatos, percebi que os(as) jovens reconhecem a elitização dessa faculdade, haja vista que o curso é de ampla concorrência nacional, e que muitos, especialmente ex-alunos(as) de escolas públicas, não conseguem ingressar.

Por outro lado, foi possível perceber algumas questões que motivaram a criação do cursinho e dialogam com as individualizações desses(as) jovens, como a questão de Camila, que é egressa do Equalizar. Para ela, o fato de ter sido ex-aluna de cursinho popular instigou sua vontade de idealizar o Guimarães Rosa, ou seja, queria que outras pessoas tivessem oportunidade de se preparar para o vestibular em projetos semelhantes ao Equalizar. De acordo com Trevisan e Groppo (2021), as políticas implementadas nos últimos anos em relação ao ingresso na universidade de estudantes oriundos(as) de escolas públicas, de baixa renda e negros(as) têm mudado as demandas coletivas nas instituições por meio das experiências de vida que eles(as) trazem.

Camila, assim como outros(as) ex-alunos(as) de cursinhos populares sensibilizados(as) com suas trajetórias na educação popular, ao ingressar na universidade,

estão suscetíveis a aderir com mais facilidade ao movimento dos cursinhos populares por meio da participação como voluntários(as) ou, até mesmo, fundadores(as) de projetos semelhantes. Outros desejos pessoais, como a docência e a proximidade com a temática educacional também foram citados pelos(as) jovens, conforme:

Desde antes de entrar na Faculdade de Medicina eu sonhava em poder dar aulas em um cursinho popular, inspirada por conhecidos que atuavam no cursinho Desafio (gerenciado por alunos(as) de Medicina da UNESP) em Botucatu/SP, cidade onde nasci e cresci (Marília, Entrevista).

Para mim? É, eu tenho planos de ser professora. Eu gosto muito da Medicina, mas não consigo, eu não consigo ver minha vida [...] satisfação na minha carreira se eu não for professora. Minha família é cheia de professores, então temos professores de todas as áreas [...]. Eu acho que é muito bonito [...] tentar passar conhecimento de alguma forma para a pessoa (Viktória, Entrevista).

Por meio desses relatos, é possível constatar que a criação do cursinho é um entremeado de demandas coletivas e individuais, e que a concretização do projeto tem repercutido como espaço de formação para os(as) jovens, estabelecendo-se como prática educativa. É a educação fora da sala de aula e as consciências política, social e cidadã que integram as diretrizes das ações extensionistas. Ainda, é perceptível que esses(as) jovens atuam pautados(as) por uma preocupação com a transformação social. Penso que os resultados de projetos como esses têm sido a abertura do diálogo da universidade com a sociedade externa, tendo como principal agente a juventude. O cursinho Guimarães Rosa, assim como os demais da UFMG, são meios de entrada de outros(as) jovens e adultos(as) no Ensino Superior.

Também se destaca a potência desses cursinhos como coletivos, já que durante todas as entrevistas os(as) jovens reconheceram a importância do trabalho em equipe. O “nós” sempre esteve muito presente em suas falas. Coletivamente, tiveram que continuar a história do cursinho em um cenário desafiador. Foi compartilhando suas dificuldades e superações em grupo que esses(as) jovens continuaram seus relatos sobre a trajetória do cursinho nas entrevistas, conforme será desenvolvido a seguir. Eles(as) tiveram que lidar com um dos problemas mais graves do século XX, a pandemia da covid-19, cenário em que se desenrolou a história do CPGR.

2.1 Resistência em meio à crise: o que passamos durante a pandemia da covid-19

Durante a entrevista sobre a trajetória do Guimarães Rosa, notei, através dos relatos dos(as) jovens, que a pandemia da covid-19 marcou em diversos momentos a construção organizacional do cursinho. Isso porque, após funcionarem em poucos meses no final de 2019, os(as) jovens fizeram um planejamento administrativo e pedagógico para o próximo ano, realizando, inclusive, processos seletivos de voluntários(as) e de alunos(as). Ao iniciarem o ano letivo, em 2020, foram tomados pela notícia da pandemia e pelo fechamento dos espaços públicos, em especial da UFMG. Em menos de três semanas de funcionamento presencial, tiveram que repensar o percurso para os próximos meses. O primeiro passo foi dar continuidade às aulas de forma assíncrona, ou seja, cada professor(a) disponibilizava um conteúdo relacionado aos temas de cada disciplina de forma *on-line* para os(as) estudantes.

Essa intervenção durou em média três semanas, até que eles(as) decidiram conhecer melhor a realidade dos(as) estudantes, principalmente no que se referia ao acesso à internet e à disponibilidade de equipamentos eletrônicos. Para isso, aplicaram um questionário semiestruturado para trinta estudantes. Os resultados dessa pesquisa indicaram que boa parte deles(as) tinha acesso à internet por meio de *wi-fi* e dados móveis, e utilizava como principal recurso eletrônico os *smartphones*. No entanto, alguns(algumas) alunos(as) não possuíam estrutura tecnológica para estudar remotamente. Foi nesse cenário que os(as) voluntários(as) do cursinho pleitearam uma campanha de arrecadação de computadores dentro da Faculdade de Medicina, com ampla divulgação entre discentes e docentes. Ao final da campanha, conseguiram de seis a dez computadores, os quais foram doados aos(às) alunos(as) que não tinham esses dispositivos (Matsui *et al.*, 2021).

Ainda incomodados(as) com a falta de acesso à internet de alguns(algumas) estudantes, os(as) voluntários(as) tomaram a iniciativa de abrir outra campanha. Mas, agora, para arrecadar fundos e garantir a internet ao longo do ano letivo. Tal campanha coletiva foi realizada por meio de um *crowdfunding*⁴³ que, de acordo com os(as) jovens, alcançou a meta em poucas semanas. Na época, estipularam um valor de oito a nove mil reais. Ao relatar esse momento durante a entrevista, os(as) jovens citaram que essas conquistas foram extremamente motivadoras para darem continuidade às atividades do cursinho naquele momento de insegurança. O prosseguimento do cronograma ocorreu

⁴³ É um tipo de financiamento coletivo feito por meio de plataformas *on-line*, no qual pessoas ou determinado grupo explica seus projetos e como o dinheiro será empregado. Com muito compartilhamento, o alcance pode atingir muitos doadores em curto espaço de tempo.

com aulas *on-line*, doação de apostilas do Bernoulli Sistema de Ensino e de materiais elaborados pelos(as) professores(as) e monitores(as). As aulas síncronas eram realizadas de segunda a sexta-feira, das 18 às 22h30min. Todas as aulas eram gravadas e, posteriormente, postadas no *Google Classroom*⁴⁴; assim, caso algum(a) aluno(a) não conseguisse assistir por diversos motivos em meio às dificuldades impostas pela pandemia, teria a oportunidade no futuro.

Além das aulas, a equipe pedagógica do cursinho criava momentos de gincana, saraus e outros encontros mais descontraídos com os(as) alunos(as), com o intuito de assegurar maior proximidade, já que não havia contato físico. No entanto, mesmo que essas estratégias tenham sido implementadas, os(as) jovens lembraram que houve evasões de alunos(as) em 2020. No referido ano, oito alunos(as) desistiram e essas vagas foram ocupadas novamente por outras pessoas. Percebendo essas evasões e tentando evitar outras e, sobretudo, compreendendo a sensibilidade psicológica daquela circunstância, a equipe pedagógica criou um programa de “Tutoria”. Essa intervenção tinha como objetivo acompanhar desafios individuais de cada aluno(a), fossem eles psicológicos, fossem relacionados aos estudos, fossem econômicos ou sociais. Dessa forma, cada monitor(a) do cursinho era tutor(a) de um grupo de no máximo cinco alunos(as). Semanalmente, o(a) tutor(a) marcava encontros com esses grupos, que duravam cerca de trinta minutos a uma hora. No início, as tutorias tinham temas livres; mas, com o tempo, foram se tornando mais elaboradas, com assuntos específicos mediante um cronograma. Algumas pautas dos encontros convergiam para a organização do quadro de horário de estudos e para esclarecimentos (Tira Dúvidas) sobre processos seletivos universitários, faculdade, cursos e, até mesmo, da prova do Enem.

Nesses encontros de tutoria, conseqüentemente, os(as) alunos(as) traziam demandas psicológicas; contudo, o cursinho não tinha psicólogos(as) que pudessem atender a todos(as). Dessa maneira, uma vez por mês os(as) tutores(as) se reuniam com alguns(algumas) psicólogos(as) do cursinho, levavam as demandas dos(as) alunos(as) e eram orientados(as) em relação à abordagem de alguns temas específicos. É importante salientar que esse projeto da tutoria surtiu tantos efeitos positivos que, mesmo voltando para o presencial no período pós-pandemia, o cursinho manteve a ação. De maneira geral, além de ter ajudado os(as) alunos(as), a tutoria também melhorou o engajamento dos(as)

⁴⁴ É uma plataforma educacional criada e gerenciada pelo Google. Foi desenvolvida como um meio de comunicação entre professores(as) e alunos(as). Entre suas ferramentas, cita-se a possibilidade de criação de turmas virtuais e do compartilhamento de tarefas e materiais de estudo.

voluntários(as), principalmente os(as) monitores(as), tendo em vista que a baixa adesão estudantil em diversas atividades também levou à evasão de algumas pessoas da equipe do cursinho.

Apesar dos desafios supracitados, os(as) jovens também trouxeram outro problema marcante para o Cursinho Guimarães Rosa, a pauta antirracista, que ocorreu no período das atividades remotas. Os(as) jovens lembraram que no primeiro processo seletivo de voluntários(as), no final de 2019, o cursinho aprovou uma estudante de Medicina que, na ocasião, havia ingressado na universidade por meio de falsas declarações de ações afirmativas raciais. Contudo, no decorrer de 2020 diferentes grupos institucionais da Faculdade de Medicina, como GENI⁴⁵, COLAR⁴⁶ e DAAB⁴⁷ começaram a pressionar o CPGR para expulsar a voluntária. No início, os(as) voluntários(as) e as professoras coordenadoras, estavam receosos de tomar alguma atitude devido às questões jurídicas, uma vez que essa discente estava legalmente matriculada na universidade. Então, a primeira atitude deles(as) foi conversar com esses grupos a fim de refletir sobre os incômodos levantados e, após isso, procurar alguma ajuda institucional para resolver o problema. Para Marília, esse momento delicado foi primordial para seu crescimento pessoal, conforme descreveu: “Eu acho que foi nessa experiência que eu entendi o que era o antirracismo, né? Acho que até antes disso, eu não tinha entendido o que era racismo, entendi a partir dessas experiências. Acho que foi muito transformador para a minha vida e tudo o que acontece depois de então” (Marília, Entrevista).

Diante daquela situação, os(as) jovens conseguiram se reunir com a PROEX. Na reunião também estavam presentes alguns membros da comissão de heteroidentificação fenotípica da UFMG. Com a instrução desses(as) representantes, ficou decidido que a voluntária deveria ser desligada. Perante o respaldo da UFMG, a equipe do Cursinho Guimarães Rosa se sentiu mais confiante para realizar o desligamento da integrante. É importante ressaltar que as coordenadoras do projeto tentaram por diversas vezes acionar

⁴⁵ Grupo de Estudos de Negritude e Interseccionalidades criado em 2018 por alunos(as) negros(as) do *campus* Saúde da UFMG. Tem como principal proposta levar temáticas acerca da população negra para os currículos dos cursos de saúde, assunto pouco desenvolvido nas disciplinas. O grupo também constitui-se em um espaço de inclusão para os(as) discentes, visto que cria estratégias de acolhimento, suporte e apoio para as pessoas negras da universidade.

⁴⁶ O coletivo LGBTQI+ de Acolhimento e Resistência do *Campus* Saúde foi fundado em 2018 por estudantes do *campus* Saúde da UFMG. Objetiva unir a comunidade LGBTQIAP+ dos cursos de saúde como forma de garantir a segurança dos(as) alunos(as) nos espaços da universidade. Também constrói formas de intervenção mais ativas nos espaços das faculdades, buscando divulgar e debater informações sobre a comunidade a fim de assegurar seus direitos.

⁴⁷ O Diretório Acadêmico Alfredo Balena é a representação estudantil dos(as) alunos(as) de Medicina da UFMG.

a referida voluntária com conversas e explicações com o objetivo de ela reconhecer seus atos. No entanto, em todas as oportunidades ela demonstrou resistência ao tema e chegou a ameaçar a condução do cursinho em relação à sua situação de desligamento.

Percebe-se que os dois episódios – a pandemia e a pauta antirracista – repercutiram significativamente na trajetória do Cursinho Guimarães Rosa. As situações tiveram efeito formador para a ação educativa e seu coletivo. Isso, porque reverberaram de maneira marcante como oportunidades de aprendizado, permitindo que o grupo desenvolvesse estratégias para superar os desafios apresentados. Na pandemia, o CPGR demonstrou abertura para ser um espaço de invenção de outras pedagogias, ou seja, de um novo fazer educativo (Arroyo, 2012). Os(as) alunos(as) expressaram que naquele momento havia demandas mais urgentes a serem discutidas e que o cursinho poderia condicionar um acolhimento. Atenta a essas questões, a equipe de professores(as) e monitores(as) acionou alternativas de práticas que pudessem ser direcionadas a seus(suas) educandos(as).

Da mesma maneira, o cursinho e os(as) voluntários(as) foram tencionados(as) a refletir sobre as questões raciais que também são políticas e sociais. Assim, o CPGR e seus sujeitos foram se humanizando, contribuindo para a formação integral dos(as) jovens (Arroyo, 2003). É também necessário ressaltar que a decisão coletiva pela expulsão da voluntária é fruto do avanço das discussões étnico-raciais que têm proporcionado a reeducação antirracista da sociedade. Isso demonstra o compromisso do cursinho popular em considerar os princípios da educação popular e da extensão universitária, ou seja, preocupar-se com essa fraude foi um ato político e pedagógico em face da importância da Lei de Cotas.

Percebe-se que foi no decorrer da pandemia que o CPGR conseguiu se reestruturar e organizar as estruturas administrativa, financeira e pedagógica do projeto, tornando-se base de referência para seu funcionamento atual. Também foi nesse período que os princípios, valores e alinhamentos foram construídos coletivamente. Se por um lado nasceram em meio à crise, por outro ela ensinou o projeto a ser resistente e se fortificar. Durante as entrevistas, os(as) jovens demonstraram a importância de manter o cursinho em uma Faculdade de Medicina tão elitizada. Para eles(as), é muito representativo fazer de tudo isso para possibilitar a existência desse espaço. Além disso, os(as) jovens ressaltaram a importância da presença das coordenadoras do projeto, que estão sempre atentas e dispostas a conversar, orientar e pensar juntamente com os(as) voluntários(as).

Eles(as) reconheceram que se não tivessem esse apoio das coordenadoras provavelmente os resultados conquistados até o momento teriam sido outros.

2.2 A organização e o funcionamento do CPGR

O Cursinho Guimarães Rosa funcionava apenas na modalidade pré-vestibular, uma vez que seu objetivo principal era preparar jovens e adultos(as) de camadas populares para a realização da prova do Enem. Em 2023, todas as aulas estavam concentradas no período noturno e as monitorias eram ministradas de maneira remota, ou seja, o modelo adotado era o híbrido. Mas, entre 2021 e 2022, parte das aulas também ocorria remotamente, pois o funcionamento do cursinho estava sendo readaptado após a pandemia.

No momento da pesquisa, o CPGR ofertava quarenta e cinco vagas para alunos(as). Para ingressar no cursinho, o pré-requisito era ter cursado o Ensino Médio em escolas públicas estaduais, além de possuir renda bruta mensal *per capita* que não excedesse um salário mínimo e meio. No edital do processo seletivo de alunos(as), os(as) candidatos(as) eram divididos(as) em duas modalidades, sendo elas: 1) ex-alunos(as) regularmente matriculados(as) no ano anterior que gostariam de permanecer no cursinho; 2) demais candidatos(as), incluindo ex-alunos(as) de outros anos. Ambas as modalidades precisavam atender aos critérios mencionados. A primeira etapa do processo seletivo era aplicada aos dois grupos de candidatos(as), sendo complementada pela inscrição de formulário *on-line*. O número de vagas destinadas aos(às) novos(as) ingressantes dependia da quantidade de ex-alunos(as) que desejavam se manter no cursinho. Os(as) ex-alunos(as) não precisavam participar das demais etapas do processo seletivo, que consistiam, respectivamente, na elaboração de uma redação no estilo da prova do Enem; e, caso a escrita estivesse apta, os(as) candidatos(as) eram sorteados(as). Já os(as) excedentes ficavam na lista de espera e, à medida que houvesse desistência, eram chamados(as) durante o ano, suprimindo as vagas de evasão de alunos(as).

Em relação aos(às) voluntários(as), o cursinho disponibilizava setenta vagas, assim distribuídas: dezesseis professores(as); doze monitores(as); cinco tutores(as); cinco padrinhos(madrinhas) de redação; cinco pessoas responsáveis pela área da comunicação; quatro responsáveis pelo financeiro; cinco pelo pedagógico; sete pelos recursos humanos; quatro pelos simulados e cinco pela rede de apoio. Para administrar essa equipe, o cursinho dispunha de quatro assessorias gerais que agrupavam esses voluntários(as), a

saber: Pedagógico, Simulados, Financeiro e RH. Nota-se que algumas funções são diferentes se comparadas aos demais cursinhos da UFMG. Os(as) tutores(as) eram aqueles(as) que acompanhavam com maior proximidade as demandas dos(as) alunos(as) nos encontros semanais. Já os(as) padrinhos(madrinhas) de redação eram professores(as) e monitores(as) da área que se responsabilizavam por ajudar um grupo de estudantes que estivesse com dificuldades na escrita. A Rede de Apoio era formada por pessoas que estavam há mais tempo no projeto e que colaboravam como orientadores(as) e suporte das assessorias, principalmente em épocas de mais demandas. Isso ajudava com que os novos membros tivessem alguém para auxiliá-los(as) em caso de dúvidas sobre os planos de trabalho ou desafios que, porventura, pudessem surgir.

A seleção de voluntários(as) também ocorria por meio de um processo seletivo que continha três etapas, sendo elas: 1) inscrição por meio de um formulário *on-line* e participação obrigatória em uma palestra de cunho formativo relacionada à educação popular; 2) envio de uma carta de intenção que solicitava ao(à) candidato(a) relatar as motivações pelas quais desejava atuar no cursinho popular mediante as reflexões desenvolvidas na palestra; 3) entrevista. A maior parte dos(as) voluntários(as), aproximadamente 91%, era composta por discentes da UFMG oriundos(as) de cursos como Ciências Biológicas, Ciências Sociais, Direito, Engenharia, Física, Geografia, Gestão de Serviços de Saúde, Gestão Pública, História, Letras, Medicina e Química. Apesar da diversidade, predominavam os(as) voluntários(as) provenientes do curso de Medicina (cerca de 61%). Além dos(as) voluntários(as), o cursinho possuía um bolsista subsidiado pela Pró-Reitoria de Extensão da UFMG por meio de um edital para projetos e programas de extensão. Também integravam a equipe geral do cursinho as três docentes da UFMG que coordenavam o projeto de extensão e que eram vinculadas ao Departamento de Pediatria.

Tanto os(as) voluntários(as) quanto o bolsista eram acompanhados(as) através de reuniões internas com cada equipe, que ocorriam a depender das demandas de cada setor. Contudo, trimestralmente havia encontros de todos(as) os(as) participantes do cursinho, de forma *on-line*, com pautas específicas que intentavam aproximar os grupos. Os planos de trabalho separados por assessoria eram elaborados conjuntamente nas reuniões de coordenação geral. Todas as assessorias possuíam um(a) representante que participava mensalmente das reuniões da coordenação geral mediadas pelas docentes responsáveis pelo projeto. Nesses encontros, cada equipe levava suas demandas e, a partir de discussões, eram tomadas as decisões que se tornavam planejamentos.

Assim como nos demais cursinhos da UFMG, o financiamento é um tema sensível; então, o que colabora para a manutenção do projeto para além do financiamento da bolsa de extensão é a participação em diferentes editais da PROEX/CENEX para receber bens diversos. Atualmente, o cursinho recebe apostilas do Bernoulli Sistema de Ensino, o que funciona como apoio de material didático. Em último caso, são feitos outros meios de arrecadação *on-line*, como aquele realizado durante a pandemia. Pensando nas dificuldades do Cursinho Guimarães Rosa, a evasão de voluntários(as) e alunos(as) tem sido significativa. No que tange aos(as) voluntários(as), a coordenação do cursinho aponta que o retorno ao modelo presencial tem sido desafiador. A maior parte do voluntariado era formada por discentes da UFMG, os(as) quais tiveram que se readaptar à nova carga horária das aulas e conciliar o cursinho com as demais atividades em suas rotinas, desmotivando parte deles(as) e gerando rotatividade na equipe. Conseqüentemente, alguns cargos do cursinho têm ficado sem ocupação, sobrecarregando outros(as) voluntários(as). Em relação aos(as) alunos(as), o retorno ao presencial tem gerado problemas que envolvem o custeamento do transporte, que é um peso para famílias de baixa renda. Por esse motivo, alguns(algumas) alunos(as) acabam desistindo durante o processo. Nesse último caso, o auxílio de uma bolsa transporte para os(as) estudantes seria o ideal, mas os financiamentos não conseguem suprir essa demanda.

Nota-se que, em linhas gerais, o CPGR opera de maneira semelhante a outros cursinhos da UFMG, como evidenciado no capítulo 1. No entanto, dois aspectos merecem destaque especial: os perfis dos(as) voluntários(as) e a composição de duas equipes distintas. Dada a localização na Faculdade de Medicina da UFMG, é evidente uma predominância de voluntários(as) provenientes do curso de Medicina. Isso se deve, em parte, à distância entre o *campus* Saúde e o *campus* Pampulha, que abriga a maioria dos cursos da universidade. Além disso, merece atenção o programa de tutoria e a eficaz rede de apoio, os quais desempenham um papel crucial na promoção da inclusão tanto de estudantes quanto de voluntários(as). Essas iniciativas contribuem significativamente para a ampliação da participação no projeto.

2.3 O perfil socioeconômico dos(as) voluntários(as)

Na presente pesquisa, preocupe-me em delinear o perfil dos(as) voluntários(as). Para fazer a análise dos dados, apoiou-me na perspectiva sociológica por meio dos(as)

autores(as) Nonato, Nogueira e Lima⁴⁸ (2020) e Nogueira e Nogueira⁴⁹ (2015), que me ajudaram a compreender as marcas sociais relacionadas às trajetórias escolares, de renda e da composição étnico-racial dos(as) voluntários(as) do cursinho. Foi necessário direcionar um olhar especial aos perfis dos(as) voluntários(as), levando em consideração as especificidades do CPGR por situar-se numa Faculdade de Medicina, na qual cerca de 61% dos(as) voluntários(as) são oriundos(as) do curso de Medicina. No caso dos(as) respondentes do questionário, foi identificado um total de 61% deles(as) que estão entre os(as) graduados(as) e graduandos(as) do curso de Medicina. Historicamente e tradicionalmente, os cursos de Medicina no Brasil são conhecidos como de grande concorrência e, por isso, têm uma tendência a ser mais seletivos no que se refere aos(as) estudantes, sendo, em sua maioria, mais elitizados.

Para identificar esse perfil, apliquei um questionário socioeconômico e cultural *on-line*, o qual foi disponibilizado por um período de dois meses para os(as) respondentes. No total, encaminhei o questionário para sessenta e cinco endereços eletrônicos⁵⁰; contudo, obtive apenas trinta e três respostas, que representam 50,76% do total de voluntários(as). Tiveram maior peso de participação os(as) voluntários(as) que estão no cursinho desde 2022, sendo 39%. Os demais ingressaram em 2021 (27%), 2020 (21%) e 2019 (12%). Entendo que isso seja uma consequência da rotatividade de voluntários(as), que é muito alta nos cursinhos populares. No caso do CPGR, em específico, esse fato é algo que a coordenação já havia relatado em outros momentos da pesquisa. Outra característica que chama atenção em relação aos(as) respondentes é que parte deles(as) (36%) já ocupou mais de uma função no cursinho. Vale ressaltar que entre os(as) respondentes atualmente apenas uma voluntária exerce duas funções ao mesmo tempo, sendo monitora de Redação e assessora de recursos humanos, conforme demonstrado na Tabela 1.

⁴⁸ Os(as) autores(as) teceram uma investigação comparativa interessante acerca do perfil dos(as) estudantes dos cursos de Direito (diurno), Medicina e Engenharias da UFMG entre os anos de 2007 e 2019, marcando as mudanças ocorridas depois da implementação de políticas de ações afirmativas após o ano de 2009 na universidade. Para isso, utilizaram os estudos de Pierre Bourdieu e Jean Claude Passeron como suporte para fundamentar a análise.

⁴⁹ Os(as) autores(as) fizeram uma leitura crítica da obra *Os Herdeiros*, escrita por Pierre Bourdieu e Jean Claude Passeron, publicada em 1964. Tal obra ajuda a pensar sociologicamente as diferenças de acesso ao Ensino Superior tomando como partida as trajetórias sociais dos(as) estudantes que os(as) levam a escolher e construir diferentes percursos acadêmicos.

⁵⁰ O Cursinho Guimarães Rosa possui setenta vagas para voluntários(as); no entanto, na época em que o questionário foi aplicado (agosto de 2022), cinco membros haviam se desligado e o processo seletivo estava em decurso.

Tabela 1 – Cargos ocupados pelos(as) voluntários(as) do CPGR

Cargo	Quantidade
Assessor(a) de Simulados	1
Tutor(a)	2
Assessor(a) de Comunicação	2
Monitor(a)	7
Padrinho(madrinha) de Redação	2
Assessor(a) Pedagógico(a)	3
Assessor(a) da Rede de Apoio	3
Assessor(a) de Recursos Humanos	4
Professor(a)	10
Total	34

Fonte: Elaborado pela autora.

A distribuição das respostas dos(as) voluntários(as), de acordo com o sexo, foi 58% de mulheres e 42% de homens. Isso significa que o questionário teve uma maior participação das mulheres voluntárias do cursinho, uma vez que a distribuição total de sexos é equilibrada no projeto. A proporção é a mesma ao analisar a identidade de gênero, pela qual se reconheceram como mulheres e homens cisgêneros. As idades variaram entre 20 e 36 anos. Destes, 88% estão na faixa etária entre 20 e 29 anos, sendo mais significativos aqueles entre 21 e 22 anos. Esses dados comprovam que a maior parte dos(as) voluntários(as) do CPGR é composta por jovens. A presença do projeto em uma universidade federal pode ter influenciado a preponderância da juventude nesse espaço.

Segundo a Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES), as universidades federais no Brasil apresentam maior frequência daqueles(as) estudantes com idade média de 24 anos. Tendo ainda a maior preponderância os(as) graduandos(as) na faixa etária de 20 a 24 anos, representando 49,3% do total; em seguida, menor que 20 anos representando 18,3% e, de 25 a 29 anos, 17,3% (ANDIFES, 2019). Isso demonstra que os(as) jovens têm um protagonismo estatístico nas universidades federais no Brasil, especificamente 85% do total de graduandos(as).

Direcionando o olhar para as questões relacionadas à cor/raça, conclui-se que a maioria dos(as) respondentes (64%) se autodeclarou branco(a). Em seguida, 15% se considerou pardo(a), 9% se considerou preto(a), ou seja, 24% era formado por negros(as) e, 9%, por amarelos(as). Apenas 3% desejaram não informar. Observa-se que o total de

negros(as), portanto, não alcançou um valor significativo. Diante desse dado, não se pode ignorar o fato de a maior parte dos(as) respondentes do questionário serem do curso de Medicina da UFMG, onde há tradicionalmente uma predominância de pessoas brancas. No trabalho de Nonato *et al.* (2020), os(as) autores(as) puderam identificar que a composição dos(as) ingressantes nos cursos mais elitizados de graduação da UFMG, como Direito (diurno), Engenharia civil e Medicina tem mudado após a implementação das políticas de ações afirmativas na UFMG. No entanto, “ainda se observa uma sub-representação de negros nos três cursos, especialmente quando se analisa o percentual de pretos” (Nonato *et al.*, 2020, p. 13). Outro dado a ser explorado é em relação ao estado civil, pois 97% dos(as) respondentes são solteiros(as) e 3% são casados(as). Além disso, 100% alegaram não ter filhos(as). Tomando como referência que 88% dos(as) participantes da pesquisa são jovens, há possibilidades para refletir que estamos diante de uma dada condição juvenil que permite a esses(as) jovens uma maior disponibilidade de tempo para vivenciar experiências diversas em suas vidas, especialmente na universidade. Possivelmente, se fossem casados(as) ou tivessem filhos(as), as responsabilidades domésticas, de trabalho e financeiras poderiam limitar a atuação em projetos semelhantes. Pode-se, igualmente, pensar que os contextos socioeconômicos mais favoráveis fazem com que esses(as) jovens adiem os projetos da maternidade e da paternidade para longo prazo a fim de que não percam as oportunidades do presente, sobretudo aquelas que envolvem os percursos acadêmicos.

Quando indagados(as) em relação ao trabalho, 61% afirmaram que não são ocupados(as), outros 37% desempenham alguma atividade e 2% desejaram não informar. Entre os(as) que trabalham, as atividades citadas são variadas, como analista de dados, engenheiro(a), empresário(a), revisor(a) de textos, assistente administrativo(a) e departamento pessoal, fotógrafo(a), estagiário(a), bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e monitor(a) de graduação. Outros(as) consideraram as próprias funções no cursinho. Levanto a hipótese de que parte desses sujeitos não trabalha por cursar Medicina. Sabe-se que o(a) estudante de Medicina precisa de dedicação integral e isso se torna impedimento para que tenham vínculos empregatícios com jornadas extensivas de trabalho. Dessa forma, as opções de conciliar as atividades dentro da universidade são mais tangíveis, como bolsas de iniciação científica ou de monitorias, atreladas a trabalhos voluntários, a exemplo do CPGR. Percebe-se que a ausência de ocupação também é outro fator de uma específica condição juvenil que permite maior dedicação ao cursinho.

Quanto às rendas individuais dos(as) respondentes, 58% alega possuir renda que varia entre um salário mínimo⁵¹ até mais de seis salários. Outros 39% não possuem rendimentos e 3% desejaram não informar. Ao cruzar os dados entre trabalho e renda, observa-se que, mesmo não possuindo algum vínculo empregatício, alguns sujeitos ainda conseguem algum sustento financeiro próprio.

Logo após conhecer os panoramas indicados anteriormente, direcionamos as perguntas acerca das características familiares dos(as) respondentes, considerando principalmente os estudos dos pais e mães ou de quem os criou como tal, assim como as condições de renda. Partindo da escolaridade das mães, há um maior peso amostral daquelas que têm Ensino Superior completo, totalizando 33%. Também se destacam as mães que possuem Ensino Médio completo (25%) e com Especialização (22%). Além disso, em menor peso encontram-se mães com Ensino Superior incompleto (9%), Mestrado ou Doutorado (6%), Ensino Médio incompleto (3%) e Ensino Fundamental incompleto (3%).

Entre os pais, assim como as mães, apresentam maior peso amostral aqueles que têm Ensino Superior completo, sendo 33%. Em seguida, os pais com Ensino Médio completo (21%), Ensino Fundamental completo (15%) e Especialização (13%). Por outro lado, em menor peso há aqueles que possuem Mestrado ou Doutorado (9%), Ensino Superior completo (3%), Ensino Fundamental incompleto (3%) e, por fim, 3% dos respondentes alegaram que não sabem informar. No que diz respeito à renda familiar mensal, conforme apresentado na Tabela 2, as rendas diversificaram desde um e meio até mais de seis salários mínimos. Todavia, as maiores preponderâncias são de rendimentos superiores a seis salários, totalizando 33%. É importante ressaltar que apenas os dados do questionário não são suficientes para confirmar essas rendas, pois a representação pode estar subentendida.

Tabela 2 – Renda familiar mensal dos(as) respondentes

Renda	Quantidade
De um e meio a dois salários	3
De dois e meio a três salários	1
De três e meio a quatro salários	3
De quatro e meio a cinco salários	5
De cinco e meio a seis salários	2

⁵¹ No momento da aplicação dos questionários, considerou-se como salário mínimo o valor de R\$ 1.212,00.

Renda	Quantidade
Mais de seis salários	11
Não desejo informar	4
Não sei informar	2
Total	33

Fonte: Elaborado pela autora.

Nota-se que os(as) participantes não são os(as) primeiros(as) em suas famílias a ingressar na universidade. Ao contrário, estão dando continuidade à cultura familiar de cursar o Ensino Superior (Nogueira; Nogueira, 2015). Isso significa que a aspiração desses sujeitos pelo Ensino Superior já foi socialmente e culturalmente construída durante suas vidas, tendo em vista a trajetória de escolarização de seus pais e mães, conforme explicado por Nonato, Nogueira e Lima (2020, p. 7): “Pais mais escolarizados transmitiriam aos filhos uma linguagem, conhecimentos gerais, informações sobre o sistema de ensino, além de estímulos e cobranças diretas e indiretas que colocariam seus filhos em condições mais favoráveis para o sucesso escolar”.

Dialogando com essa análise, procurei compreender os percursos escolares e universitários dos(as) participantes. Para isso, parti para os dados levantados sobre a situação acadêmica atual desses(as) voluntários(as) e acerca dos tipos de escola que frequentaram durante o Ensino Básico. Os resultados indicam que 70% são graduandos(as) e 30% já são graduados(as). Entre os(as) graduandos(as), 96% deles(as) estudam em universidades públicas estaduais ou federais e todos(as) ingressaram através do Enem/SiSU. Contudo, apenas 27% utilizaram o sistema de cotas. Os(as) outros(as) 4% estudam em universidades particulares, tendo como forma de permanência o ProUni. Em relação aos cursos de origem, nota-se, na Tabela 3, que há grande expressividade de discentes de Medicina, sobretudo pelo fato de o cursinho estar situado na Faculdade de Medicina da UFMG. Em específico, há uma voluntária que possui dois tipos de vínculo, pois cursa duas graduações ao mesmo tempo.

Tabela 3 – Curso de origem dos(as) voluntários(as) graduandos(as)

Curso	Quantidade
Medicina	18
Letras	2
Gestão Pública e Relações Internacionais	1
Ciências Biológicas	1

Curso	Quantidade
Geografia	1
Total	23

Fonte: Elaborado pela autora.

Já entre os(as) graduados(as), 70% estudaram em universidades públicas estadual ou federal. A maioria ingressou via Enem/SiSU, especificamente 71% e, os(as) demais, pelo vestibular próprio. Destes, 42% entraram por meio do sistema de cotas de escolas públicas. Por outro lado, os(as) 30% que estudaram em universidades particulares tiveram como meio de permanência o FIES ou o ProUni. No que se refere aos cursos, percebe-se, por meio da Tabela 4, que os(as) graduados(as) apresentam maior diversidade de áreas se comparados(as) aos(às) graduandos(as).

Tabela 4 – Curso de origem dos(as) voluntários(as) graduados(as)

Curso	Quantidade
Medicina	2
Letras	2
Engenharia de Controle e Automação	1
Engenharia Civil	1
Ciências Biológicas	1
Ciências Sociais	1
História	1
Física	1
Total	10

Fonte: Elaborado pela autora.

Percebe-se que sobressaíram os(as) participantes que marcaram trajetórias acadêmicas em instituições de Ensino Superior públicas e do curso de Medicina que, de acordo com Nonato *et al.* (2020), também se relaciona com o nível de escolaridade dos pais. Segundo os autores, “em famílias de maior renda e principalmente naquelas cujos pais são mais escolarizados, espera-se que os filhos tenham uma carreira acadêmica de excelência, chegando ao Ensino Superior, preferencialmente em instituições e cursos de maior prestígio ou, mesmo, indo além, ingressando em cursos de pós-graduação” (Nonato *et al.*, 2020, p. 4). Encaminhando para as análises a respeito do percurso escolar dos(as) voluntários(as), levantamos dados do questionário sobre os tipos de escola que frequentaram durante o Ensino Básico e se tiveram acesso a algum cursinho pré-

vestibular antes de ingressar na universidade. Quanto ao Ensino Fundamental, conforme demonstrado na Tabela 5, 48% dos(as) pesquisados(as) cursaram em escolas particulares sem bolsa de estudo; em seguida, 18% são oriundos(as) de escola municipal, 18% de escola pública estadual e 12% cursaram o Ensino Fundamental em escola particular com bolsa de estudo. Já as escolas públicas federais não tiveram valores significativos.

Tabela 5 – Tipo de escola frequentada pelos(as) voluntários(as) no Ensino Fundamental

Curso	Quantidade
Escola pública municipal	6
Escola pública estadual	6
Escola pública federal – CMMG ou Centro Pedagógico/UFG	1
Escola particular com bolsa de estudo	4
Escola particular sem bolsa de estudo	16
Total	33

Fonte: Elaborado pela autora.

No que se refere ao Ensino Médio, na Tabela 6 também se destacam os(as) voluntários(as) que cursaram em escola particular sem bolsa (45%), seguido daqueles(as) de escolas estaduais (24%) e das escolas públicas federais (18%). As menores expressividades foram das escolas particulares com bolsa de estudo (12%). Outra pergunta relaciona-se com o acesso a cursinhos durante a preparação para o pré-vestibular, em que 73% alegaram ter tido acesso; mas, destes, apenas 4% frequentaram cursinhos populares.

Tabela 6 – Tipo de escola frequentada pelos(as) voluntários(as) no Ensino Médio

Curso	Quantidade
Escola pública municipal	0
Escola pública estadual	8
Escola pública federal – IFs (Institutos Técnicos Federais), COLTEC ou CEFET	6
Escola particular com bolsa de estudo	4
Escola particular sem bolsa de estudo	15
Total	33

Fonte: Elaborado pela autora.

Analisando o percurso escolar dos(as) participantes, observa-se que a maioria estudou em escolas particulares sem bolsas de estudo e tiveram a oportunidade de se

preparar para o vestibular ao fazer cursinhos preparatórios privados. Isso significa que a trajetória de escolarização ampliou a possibilidade de acesso a instituições e a cursos mais renomados, o que combina com o que foi demonstrado anteriormente. Os(as) estudantes das classes médias e altas, ao cursarem a Educação Básica em escolas mais elitizadas, depararam-se com maior estrutura e materiais de qualidade, aulas de reforço direcionadas às suas dificuldades, acesso a cursos de línguas estrangeiras, intercâmbios, além do apoio financeiro da família. Em detrimento daqueles(as) de classes menos favorecidas, que possuem mais limitações no que se refere aos contextos escolar, familiar, territorial e social (Nonato; Lima, 2021).

Ao traçar os perfis socioeconômico e cultural dos(as) voluntários(as) que participaram da pesquisa, percebe-se que há uma predominância dos(as) jovens. Diante disso, foi importante conhecê-los(as) em suas diferentes peculiaridades, entendendo que é necessário distingui-los(as) em relação às “condições sociais (classes sociais), culturais (etnias, identidades religiosas, valores), de gênero, nas regiões geográficas, dentre outros” (Gomes; Dayrell, 2004, p. 3). Sendo oportuno, portanto, considerar as várias dimensões da condição juvenil de cada grupo social, sobretudo para apontar os fatores limitadores que atingem cada um(a) deles(as). Diante da variedade de possibilidades juvenis em relação às condições sociais, experiências variadas – ora contraditórias, esses(as) jovens estão expostos a universos sociais diferenciados, a laços fragmentados e a espaços de socialização múltiplos, heterogêneos e concorrentes (Gomes; Dayrell, 2004, p. 3).

Entre os marcadores sociais, destacou-se a predominância dos(as) jovens brancos(as) que possuem renda familiar *per capita* acima de seis salários mínimos. Igualmente, destacaram-se jovens oriundos(as) de escolas particulares e com longevidade acadêmica dos pais e mães que, em geral, concluíram o Ensino Superior. Esse contexto propicia que os sujeitos ingressem em universidades e cursos de maior prestígio (Nonato; Nogueira; Lima, 2020; Nogueira; Nogueira, 2015). Dialogando com isso, está o perfil acadêmico dos(as) voluntários(as) pesquisados(as), que, em parte, são graduandos(as) e graduados(as) em universidades públicas, sobressaindo o curso de Medicina. Tal perfil é influenciado pela localização do projeto, em uma Faculdade de Medicina, que mesmo com as políticas públicas de inclusão adotadas nos últimos anos, ainda é um curso elitizado.

Outro ponto está interligado à disponibilidade de tempo, pois prevalecem os(as) voluntários(as) solteiros(as) e, principalmente, aqueles(as) que não possuem filhos(as). Entende-se que, para atuar no voluntariado, é necessária certa dedicação de horas

semanais, e isso pode ser um fator limitador para as pessoas com várias jornadas de trabalho para além do emprego formal. Então, pressupõe-se que a escolha por participar do CPGR como voluntário(a) depende de uma série de condições o que, em muitos casos, também compreende uma situação de maior privilégio social.

CAPÍTULO III – AS EXPERIÊNCIAS DA JUVENTUDE NO CURSINHO POPULAR GUIMARÃES ROSA: EM BUSCA DE SENTIDOS E SIGNIFICADOS

Por meio deste capítulo, busco compreender as experiências dos(as) jovens voluntários(as) do Cursinho Popular Guimarães Rosa. Nesta etapa da pesquisa, houve a colaboração de seis jovens nas entrevistas semiestruturadas, sendo cinco mulheres e um homem. O procedimento de investigação se deu por meio comparativo entre os relatos, onde se “considera que as ações dos indivíduos representam reapropriação singular do coletivo, social e histórico, de que fazem parte” (Amado; Ferreira, 2014 p. 157). As interpretações das narrativas dos(as) jovens foram direcionadas para a Sociologia da Experiência fundamentada pela perspectiva da experiência social entendidas por Amaral⁵² (2016) e Wautier⁵³ (2003) em conjunto com estudiosos(as) da Sociologia da Juventude.

Nesta pesquisa, a experiência social⁵⁴ é apreendida como a experiência que ocorre a partir da interação dos sujeitos com as diferentes instituições do sistema e como isso influencia suas condutas individuais e coletivas. Tomando como referência os(as) jovens pesquisados(as), preoquei-me em perceber como a experiência no cursinho teve atravessamentos de outras vivências e construções históricas e sociais (Amaral, 2016; Wautier, 2003). A partir disso, busquei explorar as trajetórias de vida anteriores ao cursinho para identificar em que medida elas marcam a participação dos(as) jovens no projeto. Também considerei as vivências atuais desses(as) jovens em diferentes âmbitos, uma vez que determinada experiência não acontece sozinha, ela se combina a uma heterogeneidade de ações (Amaral, 2016). Em seguida, articulei essa análise à interpretação que os(as) jovens teceram a respeito de suas experiências no cursinho.

⁵² A autora baseia-se no conceito de experiência social de François Dubet para analisar os sentidos atribuídos ao trabalho pelos(as) jovens profissionais egressos(as) das Universidades de Belém.

⁵³ A autora aprofunda-se nos conceitos de Experiência Social desenvolvidos por François Dubet, especificamente a partir de uma leitura crítica das obras *Sociologie de l'expérience* (Sociologia da Experiência) e *Dans quelle société vivons-nous?* (Em que sociedade vivemos?).

⁵⁴ Em alguns momentos, vinculei a experiência social levando em consideração a articulação entre as três lógicas da ação: integração, estratégica e subjetiva, discutidas por Wautier (2003) e Amaral (2016) fundamentadas por François Dubet. A lógica da integração está relacionada ao sentimento de pertencimento a um grupo social específico e abrange a inserção dos indivíduos na sociedade. A lógica estratégica leva o sujeito a pensar cuidadosamente as oportunidades disponíveis no mercado considerando seu contexto, visando alcançar seus objetivos, sejam coletivos, sejam individuais. Por fim, a lógica subjetiva permite que cada pessoa tenha uma interpretação pessoal de suas experiências na sociedade, influenciada pela forma como estão inseridas dentro de uma cultura com valores e crenças distintos. Essas três lógicas atuam em conjunto e moldam o comportamento e as escolhas das pessoas em suas interações sociais e na construção de suas identidades.

Mediante esse processo de reflexão, busquei compreender como os(as) jovens foram construindo os sentidos variados da experiência no cursinho, avaliando os significados que essa ação tem reverberado em suas formações de vida. Nos seus depoimentos, eles(as) traziam um olhar mais subjetivo, formulando concepções de si mesmos e, ao mesmo tempo, manifestavam uma postura mais crítica e objetiva em relação ao projeto. Afinal, como aponta Leccardi (2005), “contar sobre si” é “fruto da capacidade individual de construir e reconstruir, sempre de novo, molduras de sentido, narrativas sempre novas, a despeito da moldura temporal presentificada” (Leccardi, 2005, p. 49).

Sendo assim, inicialmente o capítulo aborda uma discussão em torno das trajetórias desses(as) jovens antes do CPGR e os motivos pelos quais chegaram até o cursinho. Em seguida, as formas pelas quais têm percebido o cursinho em relação aos pontos negativos e positivos e os possíveis impactos na formação. Por último, foram abordados os diferentes sentidos e significados que os(as) jovens teceram sobre a experiência no CPGR. Ainda, foi possível pensar os projetos profissionais desses(as) jovens. Antes de iniciar esse diálogo, a seguir serão apresentados os perfis de cada um(a) dos(as) jovens.

3.1 Conhecendo os(as) jovens

Luiza é uma jovem de 24 anos, solteira e autodeclarada preta, que reside na região do Barreiro, em Belo Horizonte, desde a infância. Durante sua narrativa, expressava um forte vínculo afetivo com seu bairro, compartilhando memórias marcantes que moldaram sua trajetória. Ela frequentou escolas públicas e concluiu o Ensino Médio no CEFET/MG, onde também se formou como Técnica em Química. Após finalizar a formação, motivada tanto por seu desempenho escolar na área de Ciências Biológicas quanto por seu engajamento em atividades religiosas, decidiu tentar o vestibular para o curso de Medicina. Segundo seu depoimento, enxergava na Medicina uma profissão que lhe proporcionaria um retorno espiritual por meio dos cuidados e do contato próximo com as pessoas.

Na época que prestou o vestibular, Luiza não tinha recursos financeiros para frequentar um curso preparatório particular. No entanto, encontrou uma oportunidade no cursinho comunitário oferecido pela igreja que frequentava. Vale destacar que esse cursinho já havia sido coordenado por sua mãe. Foi nesse espaço que ela teve a chance de se preparar para o vestibular na área desejada. No momento da entrevista, Luiza era

estudante do nono período do curso de Medicina na UFMG. Embora tenha criado laços com a área médica, confessou ser apaixonada pela Química. Esse dilema às vezes surge em seus projetos de vida, levando-a a considerar se deve continuar na Medicina ou seguir um curso mais alinhado com sua paixão, como a Engenharia Química.

Curiosamente, a vida permitiu que Luiza continuasse trabalhando com a Química por meio de seu envolvimento com o Cursinho Popular Guimarães Rosa. Desde 2020 atuava como voluntária no projeto, onde lecionava Química. Luiza considerava essa oportunidade de atuação no CPGR algo significativo em sua vida. De acordo com ela, “tanto é que estar no Guimarães para mim é um momento que eu estou conectada com isso [química]; então, para mim é uma coisa que eu realmente não abro mão. Mas eu ainda assim quis fazer Medicina por querer seguir um sonho [...] de vida”.

Além do CPGR, Luiza precisava conciliar diversas atividades diárias, incluindo trabalho, faculdade e esportes. Ela atuava como monitora na disciplina de Anatomia Patológica e trabalhava como *freelancer* em clínicas de Medicina do Trabalho. Além disso, era professora particular de Química e auxiliava em eventos de *buffet* nos finais de semana. Na UFMG, Luiza estava envolvida em outras atividades: integrava o Grupo de Estudos de Negritude e Interseccionalidades (GENI) e a Atlética do curso de Medicina, onde praticava judô. Sua paixão pelos esportes a levou a participar das atividades da Atlética, como as competições entre turmas no evento conhecido como “IntraMed”.

Quanto à sua rotina naquele período, a maior parte do seu tempo era dedicada às aulas da faculdade e aos estudos, mas conciliava essas tarefas com suas demais atividades. Além disso, Luiza já participou voluntariamente de outros projetos de extensão na universidade, como o ObservaPed e o *Campus* Saúde Enfrentando o Coronavírus. Também se envolveu com Ligas Acadêmicas voltadas para a Saúde da População Negra e a Medicina de Família e Comunidade. Aos finais de semana, tentava aproveitar o tempo livre para sair com os amigos.

A segunda jovem entrevistada foi Thaís, de 25 anos, autodeclarada amarela e solteira. Natural de São Paulo/SP, mudou-se para Belo Horizonte quando ingressou no curso de Medicina na UFMG. Em São Paulo, passou sua infância e adolescência morando num bairro localizado na zona sul. Frequentou escolas particulares ao longo de sua trajetória escolar e optou pelo curso de Medicina tendo como referência sua mãe, que é médica. Ela explicou que sua mãe estudou intensamente por seis anos para conseguir ingressar no curso de Medicina, e parte da graduação dela foi realizada ainda quando

Thaís era criança. Sendo assim, a jovem cresceu com muitas lembranças afetivas de uma “faculdade de Medicina” e, por isso, acabou escolhendo um caminho semelhante.

No momento da entrevista, a jovem estava no oitavo período do curso de Medicina e relatou que cada vez mais tem se envolvido com a área médica através das experiências vivenciadas nas disciplinas e nos diferentes projetos de extensão e Ligas Acadêmicas em que atuava na faculdade. Em 2019, ingressou no CPGR, logo no início do projeto. Como uma das voluntárias pioneiras, Thaís desempenhou diversos papéis dentro do cursinho. Inicialmente, atuou como monitora de Química e após seis meses foi convidada para ser assessora de recursos humanos. Mesmo mantendo essa função, também colaborou simultaneamente como tutora durante a pandemia e, posteriormente, como monitora de Redação. Naquela ocasião, Thaís continuava atuando como assessora de RH e fazia parte da coordenação geral do cursinho.

Ela sempre foi uma das voluntárias de referência, pois conhece o projeto desde o início, o que lhe confere um conhecimento administrativo geral sobre o funcionamento e os trâmites burocráticos. A jovem tomava a frente de vários processos de muita responsabilidade, como da seleção de voluntários(as) e alunos(as) do CPGR. Então, segundo a jovem, nos períodos do ano em que esses eventos ocorriam, ficava sobrecarregada com as atividades do cursinho no seu dia a dia, ponderando que, nessas épocas, “dedicava mais tempo para o cursinho às vezes do que para a própria faculdade” e “ficava preocupada com as coisas do cursinho, se iam dar certo ou não iam dar certo, ou se estava tudo bem ou se não estava”.

Além do CPGR, Thaís conseguia conciliar sua rotina com a participação em outras iniciativas. Ela é uma das fundadoras do projeto de extensão Asas, da Faculdade de Medicina, que tem como objetivo promover a interlocução entre Arte, Medicina, Música e Dança. Além disso, Thaís integrava o grupo Encantart, que realizava apresentações de palhaçaria em hospitais de Belo Horizonte. Desde a infância, fazia parte de um grupo de Escoteiros em São Paulo, mantendo seu envolvimento ao longo dos anos. Para além disso, Thaís também era membro de uma Liga Acadêmica vinculada ao curso de Psicologia da UFMG, conhecida como Luto e Morte.

Pensando em vivências anteriores ao curso de Medicina, Thaís já foi membro do Diretório Acadêmico e de diferentes Ligas Acadêmicas, como a de Saúde Coletiva, de Psicopatologia e Psicanálise Aplicada. Nesta última, chegou a colaborar com o projeto chamado Janela da Escuta, direcionado a adolescentes que enfrentavam diversos transtornos mentais, como anorexia, bulimia, compulsão alimentar e depressão. Nesse

projeto, eram abordadas questões relacionadas à saúde mental dos adolescentes e os(as) integrantes promoviam discussões sobre esses temas. Somado a isso, Thaís concluiu a iniciação científica interligada à área de Gestão da Pediatria.

Aivil foi a terceira participante da pesquisa. Ela tem 26 anos, autodeclarada branca, solteira e residente no município de Belo Horizonte. Passou grande parte de sua vida morando na zona oeste da cidade com sua família. Desde o Ensino Infantil até o Ensino Médio, Aivil estudou em escolas particulares, tendo frequentado a maior parte do tempo um colégio do seu bairro. Em relação aos estudos, criou uma afinidade pela área de humanas e, na época do vestibular, ficou indecisa se ingressaria no curso de Letras ou de História. Optou pelo curso de Letras por acreditar que o campo profissional poderia lhe dar mais opções de trabalho. Hoje, Aivil é graduada em Letras pela UFMG e pós-graduada em Neurociências e Educação pela PUC Minas.

Sua trajetória profissional está bastante interligada à docência; visto que, desde o seu primeiro estágio como monitora de um cursinho particular, decidiu mudar a modalidade do curso de graduação de bacharel para licenciatura. Logo depois Aivil se tornou voluntária do Cursinho Popular Equalizar como monitora de Redação, ainda enquanto estava no primeiro ano do curso de graduação. Em pouco tempo, tornou-se professora de Redação do Equalizar e esse foi um dos seus primeiros encontros com a carreira docente. Traçando seu currículo nessa direção, a jovem foi conquistando precocemente cargos como professora em cursinhos e escolas particulares de Belo Horizonte.

Parte significativa da sua vida universitária foi dedicada ao Equalizar, já que ela permaneceu como voluntária do cursinho durante cinco anos, encerrando suas atividades no período da pandemia. No entanto, Aivil tem um apego afetivo com o público dos cursinhos populares; pois, segundo ela, são lugares que lhe fazem bem e onde ela se sente mais à vontade para ministrar suas aulas. Em 2022, decidiu voltar ao movimento, dessa vez como professora de gramática no CPGR. A escolha desse projeto foi influenciada pelo fato de o local ser próximo à sua residência e também porque já havia realizado alguns trabalhos pontuais de treinamento com os(as) corretores(as) de redação do cursinho. Sua ex-aluna do Equalizar, Camila, frequentemente a convidava para realizar esses treinamentos. Aivil, em vários momentos do seu relato, demonstrou-se feliz pelo retorno ao trabalho voluntário que, para ela, significa uma autorrealização:

Então acaba que também estar no ‘Guimarães’ é uma forma de... de realização pessoal [...] de fazer uma coisa que eu gosto, com pessoas que eu acho que são legais, a gente estar em contato com gente legal, e falar sobre coisas que eu acho que são relevantes. Tipo assim, é um momento legal mesmo (Aivil, Entrevista).

Aivil, além de ser professora de gramática no CPGR, também ministrava temporariamente as aulas de Redação. Além disso, exercia a função de professora em um cursinho particular e como revisora de textos em uma instituição escolar, ambos localizados em Belo Horizonte. Em outros momentos, ofertava aulas particulares para diferentes alunos(as), desde a Educação Básica até preparatórios para o vestibular ou concurso público. A jovem também trabalhava como revisora de um boletim voltado à divulgação de informações sobre o Oriente.

A rotina de Aivil girava em torno da conciliação de todas essas atividades. No entanto, segundo a jovem, o momento atual de sua vida tem permitido que ela desfrute de tempos vagos para si mesma, algo que não era possível há algum tempo devido à sobrecarga de trabalho como professora em várias instituições. No ano de 2022, Aivil tomou a decisão de reduzir sua carga horária, principalmente porque estava repensando sua carreira e buscando por cargos na área de Letras que fossem menos exaustivos. Por isso, tem destinado parte considerável de seu tempo para se preparar e tentar concursos públicos na área de bacharelado em Letras.

A quarta jovem a participar da pesquisa chama-se Júlia, tem 26 anos, autodeclarada preta, solteira e residia no município de Contagem/MG. Desde o início de sua trajetória educacional, frequentou escolas públicas próximas à sua moradia. No decorrer do Ensino Médio, Júlia estudou no CEFET/MG, onde cursava Eletroeletrônica, mas não se certificou como técnica por não ter realizado estágio na área. Apesar disso, aproveitou ao máximo as oportunidades acadêmicas na instituição.

Durante esse período, mesmo tendo ingressado em um curso técnico voltado para a área de exatas, Júlia acabou cruzando seus caminhos com a área de humanas. Em várias ocasiões da entrevista, enfatizou a importância que o CEFET/MG teve para sua formação integral e para a formulação de seus projetos de vida. Então, sempre ressaltava as repercussões de tal experiência em sua vida que, em suas palavras,

o CEFET foi superimportante [...] na minha formação, sabe? Enquanto cidadã, eu acho. Não foi uma... Era muito conteudista, principalmente o técnico, mas eu acho que eu tive uma formação política no CEFET, indiretamente [*fala em tom enfático*], sabe? Eu tive professores maravilhosos de História, professores de Literatura. Inclusive, eu fiz uma iniciação científica no CEFET, que foi esse

momento que eu decidi que ia fazer Letras. Eu tive contato com essa organização de grêmio estudantil, [...] então acho que eu fui me formando muito no CEFET, sabe? (Júlia, Entrevista).

A convite de um professor de Literatura, ela teve a oportunidade de participar de uma iniciação científica em Filosofia e Arte. Esse contato com a Literatura e a Filosofia fez com que ela refletisse sobre seu futuro acadêmico. Com seus laços já estabelecidos na Literatura, Júlia optou pelo curso de Letras na UFMG. Essa escolha representou uma mudança significativa em sua trajetória educacional; porque, para além de ter se direcionado para a área de humanas, também encontrou a área da educação durante sua graduação. Enquanto se graduava em Letras, a jovem construiu seu percurso acadêmico realizando duas iniciações científicas, sendo uma na área da Educação e outra voltada para Linguística e Artes.

Como jovem trabalhadora, Júlia conciliava seus estudos com a vida profissional e sempre atuou como professora particular em instituições de reforço escolar, com maior frequência para estudantes de classe média alta. Após se formar ingressou no mestrado, no Programa de Pós-Graduação em Letras: Estudos Literários da UFMG, como bolsista CAPES. A jovem só teve contato com a educação popular após se formar. Em 2022, ingressou como professora de Literatura no CPGR, onde tem construído sua primeira experiência de regência de turma. Ao mesmo tempo, teve uma breve passagem pelo Cursinho Popular Dom Quixote, no mesmo ano, mas como monitora. Fixou-se apenas no CPGR e essa vivência tem sido muito significativa para ela.

Em relação à sua rotina, Júlia se sentia desafiada, pois naquele momento estava na reta final da elaboração de sua dissertação. Desabafou que desejava se organizar melhor para ter mais horários livres para o lazer e o autocuidado. Como estava prestes a encerrar sua bolsa de pesquisa, havia tentado processos seletivos em escolas particulares e, ao mesmo tempo, investido em sua carreira autônoma. Sendo assim, estava buscando entender melhor como utilizar as redes sociais para captar alunos(as) para aulas particulares. Apesar do receio do que estava por vir após concluir o mestrado, Júlia encarava esse momento como uma oportunidade para os crescimentos pessoal e profissional. Sua dedicação em equilibrar os estudos, buscar por oportunidades de emprego e construir sua carreira autônoma eram seus objetivos.

Miguel foi o único homem participante da entrevista, tem 29 anos, autodeclarado branco e residente no município de Belo Horizonte. Estudou em escolas particulares durante sua formação educacional e cursou o Ensino Fundamental em uma escola que

segue a abordagem pedagógica logosófica. Essa ciência é fundamentada em princípios humanistas que enfatizam a busca pelo autoconhecimento, pela compreensão dos propósitos de vida e pelo sentido das ações realizadas. Além disso, a Logosofia busca promover uma evolução coletiva por meio da sabedoria para lidar harmoniosamente com o universo. No Ensino Médio, Miguel optou por estudar no Colégio Bernoulli, pois reconheceu que essa instituição tinha um foco direcionado para a preparação dos(as) alunos(as) visando ao ingresso no Ensino Superior, especialmente para enfrentar as provas de vestibulares.

O jovem relatou que sempre foi movido pela curiosidade e gostava de saber como os objetos eram produzidos; desde criança, desmontava seus brinquedos para entender como tinham sido criados. Em suas palavras, “sempre tive essa curiosidade, essencialmente, insaciável de saber como as coisas ao meu redor funcionam”. Foi assim que Miguel estabeleceu uma afinidade por Mecânica e Eletrônica, o que lhe fez optar pelo curso de Engenharia de Controle de Automação, realizado na UFMG. Quando estava quase terminando o segundo ano do seu curso, já interessado em procurar um estágio, Miguel encontrou uma oferta de trabalho em uma empresa de tecnologia assistiva. A vaga foi encantadora para ele, que sempre gostou de inventar e desenvolver objetos, além da causa maior de contribuir para pessoas com alguma deficiência, conforme ele explica:

ah legal, esse pessoal está construindo um produto do zero, qual [...] é o propósito desse produto? Poxa, então são coisas orientadas a resolver problemas que as pessoas com deficiências (no caso, na época abrangia deficiências visuais e motoras) encontram no dia a dia para se comunicar, para pegar um ônibus, para acessar o computador. [...] É uma coisa com um propósito muito forte. E foi isso que apelou realmente para mim. Era empresa muito pequena, muito pequena, mas que estava fazendo uma coisa fantástica que é construir um produto, uma coisa nova do zero de Eletrônica. E ainda com esse propósito superforte (Miguel, Entrevista).

Com o passar dos anos, Miguel tornou-se sócio da empresa e, até o momento da entrevista, mantinha esse vínculo profissional. Durante a graduação, Miguel fez um intercâmbio de um ano pelo Ciências Sem Fronteiras⁵⁵ para a University of Surrey, na Inglaterra. Em relação à participação em projetos de extensão, o jovem declarou que o Cursinho Guimarães Rosa foi sua primeira atuação, que aconteceu um tempo depois de

⁵⁵ Foi um programa de intercâmbio lançado em 2011 no governo da ex-presidenta do Brasil, Dilma Rousseff. O objetivo governamental era enviar estudantes da graduação e da pós-graduação de universidades brasileiras para o aperfeiçoamento científico em instituições estrangeiras de Ensino Superior reconhecidas internacionalmente pelo nível de excelência. Contudo, o programa foi encerrado em 2017.

se formar na graduação. O contato com o CPGR ocorreu de forma natural, pois sua namorada foi uma das jovens que idealizou a criação do cursinho. Então, desde 2019 Miguel participa do CPGR, inclusive, desde o planejamento inicial do projeto de extensão. Na época, ele colaborou com a parte da comunicação, da criação de *designs* e da criação do *site*.

Quando o cursinho foi formalizado, Miguel se tornou um dos seus primeiros voluntários, ficando responsável pela Assessoria de Simulados. Esse setor organiza a execução logística da aplicação das provas que simulam o exame do Enem. Os(as) professores(as) formulam as questões e os(as) assessores(as) montam o material, editando para deixá-lo mais parecido visualmente com a prova original. Nesse meio tempo, também foi integrante da Coordenação Geral do Cursinho e mantenedor do *site* do projeto. Em relação à sua rotina, Miguel considera que seus horários são mais flexíveis, pois em sua empresa é possível conciliar as demandas nos diferentes turnos. O mesmo ocorre com o trabalho no cursinho, exceto quando há necessidade de comparecer presencialmente para alguma reunião ou encontro dos membros, que pode ser encaixado na sua agenda durante a noite e aos finais de semana.

Por fim, entrevistei Laura, de 29 anos, autodeclarada parda e residente no município de Belo Horizonte. Nesta cidade, cresceu em um bairro na região de Venda Nova que, de acordo com ela, apresenta uma vulnerabilidade social acentuada. É oriunda de escolas públicas, tendo concluído o Ensino Médio no CEFET/MG como Técnica em Edificações. Laura contou que durante seu percurso escolar criou uma afinidade maior com a área de exatas e, por isso, optou por essa carreira. Ao final do Ensino Médio, Laura já realizava estágios na área de Engenharia e, sentindo-se segura quanto ao seu futuro profissional nesse campo, decidiu prosseguir sua trajetória acadêmica cursando Engenharia Civil na PUC Minas, por meio do ProUni.

Durante sua graduação, Laura continuou construindo sua carreira na área de Engenharia. No entanto, após concluir o curso, começou a sentir que não estava feliz profissionalmente. Descobriu que apesar de suas habilidades e aptidões para a Engenharia, não nutria tanto afeto pela área como imaginava. Na verdade, Laura revelou que já alimentava um desejo de cursar Medicina na época do primeiro vestibular; mas, envolvida com o curso técnico e suas perspectivas profissionais e financeiras, optou por seguir esse caminho. Laura também compartilhou que o outro dilema era dedicar-se integralmente aos estudos para se preparar para a concorrência das vagas de Medicina em uma universidade pública, conforme ela explica:

Ah, eu... eu sempre tive, tipo, uma duvidazinha assim. Uma pulguinha atrás da orelha assim 'mudar ou não' [risos]. Só que eu ficava muito insegura, porque não adianta eu pegar para estudar, não ter grana pra poder pagar cursinho... e eu ficava com muito medo de ficar com o curso em horário integral e não conseguir fazer estágio, não conseguir fazer nada. Só que eu formei em Engenharia e trabalhava e, tipo assim, não era uma parada que eu gostava, sabe? Tipo, chegou num nível que tava difícil de manter assim... aí eu resolvi tentar fazer Medicina (Laura, Entrevista).

Ainda, complementou que o que lhe fortaleceu foi a ajuda que teve de sua mãe para pagar um cursinho particular. Logo após ter se formado como engenheira, dedicou-se por dois anos para ingressar na Medicina. A conexão de Laura com a Medicina foi construída ao longo de suas vivências em hospitais, onde tanto ela quanto o pai passaram por acompanhamentos de saúde em virtude de doenças. A vontade da jovem foi bem-sucedida, pois ela conseguiu ser aprovada em Medicina na UFMG, curso no qual se graduava no momento da entrevista. No primeiro ano de faculdade Laura se interessou pelo CPGR, tendo em vista que desde o CEFET/MG havia participado de projetos de extensão.

Na ocasião, Laura foi voluntária de um projeto de extensão no CEFET/MG conhecido como Operação Brasil, que reforma casas em regiões periféricas de Belo Horizonte. Na PUC Minas, foi voluntária no Manter Escola, um projeto parceiro de uma instituição no município de Ribeirão das Neves/MG. A proposta era a de um "cursinho de obras" para as pessoas, mas que não se restringia aos conhecimentos de construção civil, mas também de Matemática básica, Português e Literatura.

Desde 2020, é voluntária no CPGR como Assessora Pedagógica e Tutora. A jovem criou um vínculo com o cursinho, visto que percebia o quanto aprendia no dia a dia com os(as) voluntários(as) e alunos(as). Cada vez mais, estava compreendendo como isso tem lhe ensinado a lidar com sua futura profissão, conforme destacado por ela: "Então consegui ter essa visão mais ampla [...] de que às vezes aquele problema que a gente está enxergando é só a pontinha do *iceberg*. Tem muito mais coisa que, se você não tiver uma boa relação com aquela pessoa, você não vai descobrir. E na consulta a gente tem que saber ter essa visão também".

Além do cursinho, Laura vivenciava a universidade através de uma iniciação científica. Apesar de gostar dos projetos de extensão, optou por não se sobrecarregar com muitas atividades, uma vez que também trabalhava como fotógrafa esportiva nos finais de semana. Ademais, Laura é voluntária de uma ONG conhecida como Amigos de Minas,

cujo propósito é fornecer diversos itens de suprimento, como comidas, roupas e materiais escolares para municípios do norte de Minas Gerais. Ela chegou a essa instituição porque o outro enfoque de ações do grupo é a reforma de casas.

A rotina de Laura estava sendo desafiadora. Ela enfatizou em diversos momentos que o curso de Medicina, por ser integral, ocupava a maior parte dos seus horários durante a semana, e que “tempo livre” não era algo comum em sua agenda. Sua vida se resumia a ir para a faculdade bem cedo, voltar à noite e, quando chegava em casa, precisava cumprir suas demandas de estudo. Era comprometida a conseguir fazer tudo isso sem prejudicar seu trabalho aos finais de semana. Laura também compartilhou que muitas das demandas do cursinho podiam ser resolvidas de forma *on-line*, enquanto outras exigiam sua presença física. No entanto, ela enfatizou que essa questão não tem sido um problema, pois passava o dia inteiro na Faculdade de Medicina, o que lhe permitia colaborar pessoalmente com o cursinho quando necessário.

A descrição detalhada de cada jovem revela uma notável variabilidade biográfica; mas, ao mesmo tempo, demonstra algumas semelhanças, especialmente a diversidade de atividades que os(as) entrevistados(as) desenvolvem ao mesmo tempo, o que os(as) desafia a equilibrar trabalho, estudo, lazer, tempo livre, dentre outras dimensões da condição juvenil. Suas experiências educacionais, seus contextos familiares e suas escolhas acadêmicas refletem a diversidade de vivências e trajetórias presentes em seus contextos sociais, históricos, culturais e econômicos. Nos próximos tópicos, busquei, por meio das narrativas, compreender aprofundadamente as experiências e os significados que os(as) jovens associam ao Cursinho Popular Guimarães Rosa.

3.2 Entrelaçando caminhos: trajetórias de vida antes do CPGR

Procurei entender quais tinham sido as experiências anteriores dos(as) jovens antes de ingressar no CPGR no que se refere aos trabalhos voluntários, aos movimentos sociais e políticos e às trajetórias de vida no âmbito da escola e da família. Isso, para saber o quanto essas vivências teriam influenciado suas motivações para participar como voluntários(as) de um cursinho popular. Entendendo que as experiências atuais têm relação com o passado, entre os percursos de vida mais marcantes estão interligadas as repercussões da escola durante o Ensino Básico e a atuação familiar em ações sociais diversas. Pensando na escola, identifiquei que todos(as) os(as) jovens demonstraram uma boa relação com as instituições em que estudaram. No entanto, percebi que as memórias

mais afetivas nos relatos sobre trajetórias escolares estavam associadas àqueles sujeitos que cursaram o Ensino Médio no CEFET/MG. Os dados do questionário socioeconômico indicaram que seis respondentes cursaram o Ensino Médio em escolas públicas federais; dos quais metade participou da entrevista.

Leão e Carmo (2021) ponderam que as instituições escolares assumem uma centralidade importante na vida dos(as) jovens, e que se faz necessário pensar esses espaços para além dos processos de escolarização, pois os sentidos atribuídos podem ser variados. Foi nessa direção que as jovens entrevistadas – ex-alunas do CEFET/MG – reconheceram que a escola foi significativa em suas trajetórias, por meio de diferentes sentidos. O primeiro deles dialoga com suas formações de vida, principalmente no que se refere ao amadurecimento nos conhecimentos sobre política e cidadania que lhes propiciaram uma conscientização social e, ao mesmo tempo, um crescimento pessoal.

Nos pontos de vista de Luiza, Júlia e Laura isso foi uma consequência dos modelos de aulas mais reflexivas, especialmente em disciplinas da área de Ciências Humanas, que lhes ajudaram a visualizar a sociedade de forma mais crítica, reconhecendo as pluralidades dos modos de vida e os recursos sociais das pessoas. Inclusive, é um espaço que recebe estudantes de diferentes perfis socioeconômicos e culturais, e isso possibilita que eles(as) compreendam de perto que há diferentes condições juvenis, conforme explicado por Luiza:

Você explode sua bolha, você conhece pessoas de outras classes sociais, de outras regiões de BH, de outras regiões de Minas Gerais. Tem amiga minha que saiu com 14 anos de casa para estudar no CEFET, que mora sozinha desde os 14. Então, [...] você cresce muito. E é um tipo de sistema de ensino que é diferente, eu percebo que é um sistema menos tradicional que os outros ensinamentos [...] de Ensino Médio, porque basicamente a gente mais aprende, aprende a pensar, aprende a ter um raciocínio crítico do que realmente ficar decorando detalhes muito específicos de História, por exemplo, sabe? (Luiza, Entrevista).

A expressão “explode a bolha” citada por Luiza evidencia o quanto as experiências no CEFET possibilitaram uma ampliação do seu repertório. Outro ponto que chama atenção no depoimento é a saída da casa dos responsáveis para morar sozinha, o que, segundo Luiza, possibilita também um crescimento.

Por outro lado, mencionaram também a proximidade com professores(as) que, sobretudo, acolheram os(as) jovens nos momentos de questionamentos subjetivos por meio de orientações pessoais e profissionais que lhes possibilitaram pensar nos seus projetos de vida. De acordo com Leão e Carmo (2021), os(as) educadores(as) precisam

estar mais inseridos no universo juvenil, uma vez que se tornam referências para os(as) jovens no que diz respeito ao lugar de escuta acerca de seus desejos e inseguranças e do reconhecimento de suas potencialidades. Sobre isso, Júlia disse que o vínculo de confiança construído com seu professor orientador da iniciação científica foi primordial para suas opções profissionais futuras.

Outro ponto que chama atenção é a maior liberdade de escolhas e oportunidades dentro da escola que, para os(as) jovens, é uma forma de desenvolver as vidas pessoal, acadêmica e profissional. O CEFET/MG oferece diversas ações e projetos com os quais os(as) estudantes podem se envolver, como iniciação científica, grêmio estudantil, extensão e parcerias com ONGs e universidades internacionais. Então, antes de ingressar em algum curso de graduação, os(as) jovens já entendem como funciona a diversidade de possibilidades em instituições acadêmicas. No presente caso, Laura foi integrante da Operação Brasil, uma ONG parceira do CEFET/MG na qual estudantes da construção civil ajudam a reformar creches em favelas. Como cursava o Técnico em Edificações, ela chegou a atuar por aproximadamente um ano e meio no projeto, vinculada pela instituição e, mesmo formada, continuou por mais um ano. A jovem explicou que essa ONG é parceira de uma escola na França, a qual assemelha-se com o CEFET/MG e, dessa forma, durante as férias, vários(as) estudantes franceses(as) faziam intercâmbio no Brasil e atuavam voluntariamente nesse projeto. Experiências como essa contribuem para que os(as) jovens descubram seus desejos, suas vontades e habilidades e tenham a oportunidade de elaborar seus projetos de vida.

É notável que os(as) jovens contemporâneos(as) demandam cada vez mais de uma escola que vá além dos conteúdos dos currículos e dos métodos tradicionais tão enraizados nas instituições escolares. Eles(as) têm demandado uma escola mais inclusiva, ou seja, aquela que permite maior participação juvenil na elaboração de projetos. Escutando as três jovens que estudaram no CEFET/MG, percebi que a instituição tem causado um efeito positivo no que tange à implementação de metodologias participativas. Mesmo com a alta exigência em relação ao desempenho nas disciplinas escolares, é possível inferir, por meio dos depoimentos, que esse não tem sido um espaço rígido e homogeneizante, sendo uma experiência em que a formação ética tem superado a disciplinadora (Dayrell, 2007). Ainda, há marcas da instituição nos processos de autoconhecimento, de construção de suas identidades, da formulação de seus projetos de vida e do saber lidar com a autonomia e, sobretudo, um espaço que propicia variadas formas de sociabilidade.

Ademais, podemos perceber que a escola também exerceu um papel central na vida de outros(as) jovens, conforme expressado em suas falas durante diferentes momentos da entrevista. Aivil compartilhou suas lembranças da época em que frequentava uma escola de tamanho reduzido, com poucos(as) alunos(as), o que criava um ambiente acolhedor e familiar, no qual as relações entre professores(as) e alunos(as) eram significativas. Miguel deixou implícitos alguns traços de sua formação em uma escola humanista. Um desses aspectos é sua constante busca pelos princípios subjacentes das coisas, evidenciando sua preocupação de que os projetos com os quais se envolve devem ter um propósito benéfico para causas carentes no mundo. Do mesmo modo, as experiências familiares assumiram repercussões significativas no que se refere ao envolvimento em trabalhos voluntários e ações sociais. Alguns(algumas) jovens relataram que as primeiras ações de voluntariado presentes em suas vidas têm como origem a atuação de membros de suas famílias em diferentes projetos. Aivil contou que sua avó frequentava um centro espírita que mantinha uma creche para pessoas em situação de vulnerabilidade social. Na ocasião, o grupo criou um projeto de alfabetização para jovens e adultos e sua tia e prima eram voluntárias. Com essa proximidade, Aivil frequentava ambos os espaços durante a infância e a adolescência e ajudava com a entrega de materiais.

Com uma história bem parecida, Laura explicou que seus pais também frequentavam um centro espírita que fazia campanhas de doação de roupas e alimentos, principalmente porque no bairro em que cresceu havia muitas pessoas em situações sociais e econômicas vulneráveis. Na mesma direção, Luiza também recordou que na paróquia da igreja em que frequentava havia vários projetos voluntários, como lar de idosos(as), creche e cursinho comunitário. Inclusive, a mãe dela coordenou um cursinho comunitário na região durante um tempo. Além disso, ela foi aluna do projeto quando saiu do CEFET/MG e estava se preparando para o vestibular de Medicina.

Miguel se lembra das vivências de seus pais em ações voluntárias de associação de bairros. Em específico, sua mãe tem uma trajetória como ativista ambiental influenciada por sua formação em Engenharia Ambiental e pela atuação como servidora pública do município de Belo Horizonte. Ela participa de comitês de bacias hidrográficas, envolvendo-se voluntariamente com a elaboração de documentos e participação em votações de políticas públicas. Tomando a família como instância socializadora, entende-se que ela possui uma respeitável função no sentido de repercutir na construção das identidades e nas trajetórias de vida dos(as) jovens, cabendo às famílias dar suporte às

primeiras relações sociais dos indivíduos e educar através da reprodução geracional de valores socioculturais (Nonato; Villas, 2014). No âmbito dos sujeitos entrevistados, há um peso notável do quanto as atuações familiares no voluntariado tornaram-se uma experiência simbólica e afetiva para os(as) jovens.

Atravessando a dimensão da família, é válido discutir as questões de religião presentes no discurso das três jovens: Aivil, Luiza e Laura. Suas experiências em comunidades de práticas religiosas, mesmo que algumas tenham sido breves, podem ter contribuído para potencializar o pensamento crítico diante das mensagens de emergências sociais provenientes de diferentes vertentes religiosas. Conforme observado por Novaes (2012), tais mensagens têm ganhado visibilidade no espaço público através de diversos segmentos juvenis, o que possibilita reflexões significativas sobre direitos humanos e desigualdades sociais, estimulando ações sociais positivas que, segundo a autora, estão fundamentadas em:

Tais demandas contemplam uma avaliação de suas 'condições objetivas' de vida (evocando, sobretudo, mais igualdade) e derivam de vivências subjetivas de discriminação (evocando solidariedade e o direito à diversidade). Em outras palavras, para os jovens mobilizados de hoje, dívidas históricas ('direitos de cidadania') se combinaram com outras tantas ausências advindas dos processos de segregação espacial, discriminação social e degradação ambiental (Novaes, 2012, p. 202).

Assim, podemos dizer que as experiências religiosas e comunitárias das famílias permitem que muitas vezes a igreja seja um dos primeiros espaços de participação, onde os(as) jovens podem construir variadas relações de sociabilidade. Essa responsabilidade com as questões comunitárias, ainda que algumas vezes seja assistencialista, amplia a perspectiva sobre as questões sociais e políticas, estimulando um pensamento crítico e uma postura de engajamento com as demandas de igualdade e justiça social. As diferentes vivências religiosas na família podem ter proporcionado uma diversidade de referências e valores que influenciaram o modo como essas jovens enxergam o mundo e se posicionam diante das emergências sociais, tornando-se experiências repletas de possibilidades educativas.

Além dessas vivências discutidas, os(as) jovens trouxeram experiências individuais anteriores ao CPGR, como Thaís, que é membro de um grupo escoteiro desde a sua infância. De acordo com ela, essa foi sua primeira experiência com o voluntariado, uma vez que o grupo realizava diversas ações pontuais em prol de uma causa social através da arrecadação de dinheiro e alimentos para serem doados. A partir dos relatos,

foi possível compreender que as experiências escolares, as atuações dos familiares em projetos sociais e as próprias participações individuais em ações como voluntários(as) influenciaram direta ou indiretamente a escolha pela atuação no cursinho.

A escola tornou-se um campo de referência para se pensar em ações de transformação social por meio das experiências que proporcionavam em diferentes espaços – aulas, projetos, atividades extraescolares – e que permitiam um olhar crítico para os contextos e as relações sociais nos quais esses(as) jovens estavam inseridos(as). Assim também, as atuações de familiares operaram como exemplos significativos de trabalho voluntário em prol de uma causa social. Os(as) jovens foram influenciados(as) pelas experiências vividas em casa, visto que as famílias transmitiram uma visão de mundo conectada às questões sociais. O olhar ampliado da família para as necessidades do outro influenciou o comportamento dos(as) jovens no que se refere à constituição de seus valores de vida.

Pensando acerca disso, observa-se que a escola, a família e a religião, como instituições socializadoras, integraram esses sujeitos a determinados valores, o que potencializou o despertar para o trabalho voluntário através de trocas simbólicas da realidade social. Isso permitiu que os(as) jovens formassem posicionamentos e condutas diante de problemas mais amplos na sociedade que, no caso do CPGR, é a inserção das camadas populares no Ensino Superior.

3.3 O ingresso no CPGR: como chegaram ao cursinho?

Nesse momento, busco entender como os(as) jovens descobriram o Cursinho Popular Guimarães Rosa e quais foram suas motivações para ingressar nele. Analisando os relatos, fica evidente que a influência dos demais cursinhos da UFMG foi significativa, pois os(as) jovens já sabiam que havia projetos semelhantes na referida instituição, embora em outro *campus*, distante da Faculdade de Medicina. Entre os cursinhos já conhecidos, o mais citado foi o Cursinho Popular Equalizar, da Escola de Engenharia, já apresentado no capítulo 1.

Aivil foi voluntária do Equalizar durante cinco anos e estava à procura de um cursinho popular próximo de sua casa, ainda que tenha ingressado no CPGR durante a pandemia e as atividades em grande parte fossem remotas. Já Miguel despertou a vontade de atuar como voluntário após assistir a uma aula de Literatura ministrada por sua namorada, professora no Equalizar. Júlia, por sua vez, tomou conhecimento do CPGR por

meio de sua experiência no *campus* Pampulha, onde há maior divulgação de cursinhos populares, uma vez que esse local concentra a maior parte dos projetos de extensão dessa natureza. A proximidade e a divulgação dos cursinhos no *campus* Pampulha foram fatores essenciais para que ela se interessasse e ingressasse no Cursinho Popular Guimarães Rosa.

Thaís também explicou que quando fazia cursinho particular em São Paulo seus colegas já comentavam a respeito dos cursinhos populares nas universidades, especificamente na USP, na Unesp e na Unicamp. Isso foi igualmente mencionado por Victória nas entrevistas sobre o histórico do CPGR. Significa que os(as) colegas, ao compartilhar as vivências como voluntários(as) nos cursinhos populares, provocaram interesse nas jovens. Dessa maneira, nota-se que para além dos cursinhos populares da UFMG, há certa influência dos projetos semelhantes em outras universidades.

É importante salientar que as divulgações sobre o trabalho dos cursinhos populares em eventos das faculdades promoveram uma valorização dos projetos e motivaram a participação de outras pessoas no movimento, principalmente dos(as) discentes recém-ingressos(as). Isso significa que parte dos(as) jovens conheceu os cursinhos da UFMG por meio dos relatos de experiência dos(as) voluntários(as). Até mesmo porque a maioria deles(as) se envolveu com os cursinhos populares no início da graduação.

No que se refere às motivações de ingresso, nota-se que duas delas foram mais presentes nos depoimentos: a retribuição à sociedade e o desejo de lecionar. Com relação à primeira, os(as) jovens explicaram que desejam retribuir para outros indivíduos as oportunidades e experiências que tiveram enquanto estudantes, principalmente nos cursinhos pré-vestibulares. Esse desejo de retribuir é evidente na fala de Luiza: “porque no meu primeiro período, quando falaram [...] cursinho popular, eu coloquei meu nome [...]. Falei: ‘gente, quero muito fazer parte de um projeto assim. Eu preciso muito devolver [...] um pouco do que eu tive para as pessoas’” (Luiza, Entrevista).

Esse sentimento de “retribuir” o que ela recebeu demonstra a vontade de recompensar o tempo em que participou de um cursinho popular como aluna. Atreladas ao desejo de retribuição, podemos considerar também as dimensões do impacto e da transformação social, uma das diretrizes da extensão já discutida anteriormente. A retribuição pode ser lida como uma possibilidade de contribuir para a mudança social, como alguns(algumas) citaram, o que, por sua vez, reflete-se em um dos fins do próprio cursinho que é um projeto de extensão.

Com Thaís a percepção foi parecida e ela relatou que na época em que se preparou para o vestibular, “o cursinho me deu muita possibilidade de sonhar, criar conhecimento, construir conhecimento, fazer amizade, ser um ambiente bom para mim”. Entende-se que o período de preparação para o vestibular faz com que os(as) jovens pensem nas alternativas e possibilidades dos projetos de vida, o que na maioria das vezes está atrelado a uma intensa pressão psicológica e social. Esse momento torna-se marcante para a juventude, uma vez que também envolve a construção de suas identidades.

Para Corti e Souza (2004), esse movimento de questionamento dos(as) jovens em relação aos seus desejos permite que a autonomia seja elaborada. Segundo as autoras, a construção da autonomia é uma importante dimensão da experiência juvenil: “Ela faz parte da expansão do jovem em relação ao mundo social, à sua crescente capacidade de analisar situações, hierarquizar problemas, fazer julgamentos e realizar escolhas. Trata-se de um processo de emancipação” (Corti; Souza, 2004, p. 29). Esse momento se torna tão significativo na vida dos(as) jovens que eles(as) desenvolvem um sentimento de empatia por outros(as) que estão passando pela mesma situação que eles(as) vivenciaram anteriormente.

Refletindo sobre esse aspecto, Marcel Mauss (1974)⁵⁶ explora a dimensão moral que permeia as relações sociais humanas fundamentadas nos princípios de “dar, receber e retribuir”. Isso nos leva a questionar o motivo pelo qual, quando alguém recebe algo, sente o desejo de retribuir a outra pessoa em troca. De acordo com o autor, esse princípio é conhecido como “dádiva”, uma forma de troca que envolve obrigações e laços sociais. Quando alguém recebe uma dádiva, surge um sentimento de dívida simbólica que o impulsiona a retribuir, mesmo que não necessariamente ao mesmo doador, mas dentro da comunidade ou do grupo social. Dessa forma, interessa-lhes ajudar, compartilhar seus processos e estar à disposição de outras pessoas para retribuir as oportunidades que a sociedade e suas instituições lhe ofereceram naquela circunstância.

De outro modo, as motivações de ingresso dialogam com a questão profissional docente. Aivil e Júlia, por exemplo, cursaram licenciatura em Letras e o desejo de lecionar se sobressaía entre elas. Primeiro, porque Aivil, desde sua experiência no Equalizar, sentia-se à vontade com o público dos cursinhos populares – jovens e adultos(as) de camadas populares, declarando que são alunos(as) para os(as) quais mais gosta de lecionar. Júlia, por sua vez, estava em busca de obter sua primeira vivência em sala de

⁵⁶ Os princípios de dar e receber estão presentes na obra clássica do autor intitulada *Ensaio sobre a Dádiva*, publicada em 1925.

aula, tendo em vista que sua trajetória docente estava focada em aulas particulares, mais individuais e direcionadas a assuntos específicos.

Então, o CPGR também funcionava como uma oportunidade de experimentação profissional, permitindo que elas desenvolvessem suas possibilidades e habilidades individuais e coletivas. Novamente, podemos citar as diretrizes da extensão no que tange ao impacto na formação do estudante, pois fica explícito o quanto a participação contribui para a formação docente. De acordo com Corti e Souza (2004), as variadas alternativas de participação dos(as) jovens na sociedade faz com que eles(as) conheçam os diferentes papéis sociais que possam vir a ser no futuro, o que ajudará a descobrir suas aspirações e potencialidades.

Isso também se relaciona a uma das lógicas da ação que influencia as condutas sociais dos sujeitos, conhecida como lógica estratégica, formulada por Dubet (1994) e explicada por Amaral (2016), pela qual “o ator define a concepção que ele tem sobre seus interesses numa sociedade entendida então como um mercado”. Ou seja, a ação estratégica inscreve-se num outro tipo de sistema, o que resulta na composição dos interesses concorrentes (Amaral, 2016, p. 304). Ao considerar o contexto das jovens em relação às decisões sobre o futuro profissional, é possível inferir que elas avaliam a oportunidade do cursinho como busca de seus interesses e aspirações, uma vez que proporcionará oportunidades de desenvolvimento tanto individual quanto coletivo no que se refere à vida profissional.

A partir das narrativas dos(as) jovens, percebe-se que há diferentes caminhos que os(as) levaram a se tornar voluntários(as) do CPGR. De acordo com eles(as), as experiências anteriores de outros(as) voluntários(as) foram uma influência significativa que os(as) trouxeram até o cursinho. Os interesses de participação podem assumir diferentes motivações; mas, sobretudo, estão interligados aos aspectos da retribuição e da lógica estratégica. De todo modo, o CPGR e os demais cursinhos populares permitem um conjunto de experiências para os(as) jovens, possibilitando o contato com outras pessoas de trajetórias e contextos sociais diversos, o que repercutirá em diferentes modos de perceber e sentir a experiência do cursinho.

3.4 A vivência no CPGR: uma leitura crítica dos pontos positivos e negativos

Para além de conhecer as trajetórias de vida dos(as) jovens, propus-me a investigar as percepções deles(as) em relação ao cursinho, buscando compreender como eles(as)

avaliavam o seu funcionamento geral, abordando tanto os aspectos positivos quanto os negativos da iniciativa. Um ponto de destaque na leitura crítica é o reconhecimento dos(as) jovens sobre a importância da função social do cursinho como um projeto de extensão voltado para atender às demandas das camadas populares. É notável que os(as) jovens identificam e valorizam a relevância social do cursinho, que se torna um meio para o ingresso de estudantes de baixa renda no Ensino Superior. Essa conscientização sobre o impacto social positivo do cursinho evidencia sua importância como ferramenta de inclusão e democratização do conhecimento.

Além disso, também constataram a importância da interação dialógica da universidade com a sociedade, que se configura como uma das diretrizes da Política Nacional de Extensão Universitária (2012), como já abordado. Miguel explica que sentia falta dessa conexão durante sua graduação na UFMG. Para ele, muitos projetos importantes são produzidos no espaço universitário, mas poucas pessoas têm acesso a essas informações e, dessa forma, o cursinho torna-se um intermediário entre a instituição e a sociedade, uma vez que seus(suas) alunos(as) estão presentes nesse espaço.

Sobre isso, o documento do FORPROEX (2012) que sistematiza a proposta de uma Política Nacional de Extensão Universitária propõe que o princípio da interação dialógica não se resume a apenas estender os conhecimentos produzidos pela universidade à sociedade, mas que a comunicação proporcione novos saberes. Nos termos do documento: “Um conhecimento que contribua para a superação da desigualdade e da exclusão social e para a construção de uma sociedade mais justa, ética e democrática” (FORPROEX, 2012, p. 30). Tal perspectiva exige pensar que os(as) próprios(as) alunos(as) dos cursinhos populares são atores sociais que “oferecem à Universidade os saberes construídos em sua prática cotidiana, em seu fazer profissional ou vivência comunitária (FORPROEX, 2012, p. 30). Então, a participação dos(as) alunos(as) dos(as) CPs faz com que os(as) jovens voluntários(as) compreendam essa atuação como uma via de mão dupla.

Outra perspectiva positiva levantada pelos(as) jovens dizia respeito às formas de organização do cursinho, que tem estabelecido relações mais horizontais na sua gestão. No ponto de vista deles(as), a ausência de hierarquização tem se sobressaído nas tomadas de decisões e resoluções de problemas. Thaís pondera que isso é resultado do acolhimento das docentes coordenadoras do cursinho, pois a relação de proximidade ajuda a criar um espaço de escuta e apoio, o que se torna uma referência para as assessorias. É necessário ressaltar que nas entrevistas sobre o histórico do CPGR os(as) jovens também relataram

a importância do suporte dessas docentes. Com isso, percebem que durante as reuniões e no dia a dia a coordenação geral do cursinho tem sido aberta para escutar a equipe no que concerne à construção de ideias e propostas de inovações.

Ainda, Laura e Thaís, por estarem na equipe administrativa, refletiram como causa dessa horizontalidade a maneira pela qual o cursinho foi estruturado no início, em que o grupo fundador, após observar o funcionamento de projetos semelhantes na UFMG, optou por criar um modelo mais inclusivo. Por outro lado, para Aivil, como o CPGR é um cursinho recente, conseqüentemente o seu modelo de organização ainda está em processo de formulação. Como efeito, tende-se a uma maior abertura para receber propostas de aprimoramento do trabalho, o que termina por agregar um sentido coletivo maior ao trabalho desenvolvido.

A partir dos relatos dos(as) jovens, identifica-se que o CPGR, como prática educativa, baseia-se nos princípios da educação popular. Essa abordagem valoriza a participação ativa dos(as) envolvidos(as), sejam alunos(as), sejam voluntários(as), sejam membros da comunidade, na construção do conhecimento e nas tomadas de decisões. Assim, a ação tem promovido a construção de um espaço mais inclusivo e significativo, no qual as vivências dos(as) voluntários(as) são reconhecidas e incorporadas ao processo de construção pedagógica do cursinho. Entre as práticas da educação popular explicadas por Gadotti (2007), que podem ser relacionadas aos relatos dos(as) jovens, estão:

a recusa do autoritarismo, da manipulação, da ideologização que surge também ao estabelecer hierarquias rígidas entre o professor que sabe (e por isso ensina) e o aluno que tem que aprender (e por isso estuda);
a defesa da educação como um ato de diálogo no descobrimento rigoroso, porém, por sua vez, imaginativo, da razão de ser das coisas;
[...]
um planejamento comunitário e participativo (Gadotti, 2007, p. 25).

Mediante essa análise, fica evidente que desde o início a coordenação do cursinho escolheu uma prática pedagógica baseada no diálogo e na horizontalidade, tendo como motivação a educação popular. Esse reconhecimento foi perceptível nas narrativas dos(as) jovens. Entendemos que os(as) jovens têm encontrado nas docentes um exemplo a ser seguido; pois, ao praticar esse ato de escuta ativa e abertura ao diálogo, elas se tornam uma referência inspiradora para os(as) voluntários(as) aplicarem esses princípios em suas respectivas equipes.

Pensando nisso, Dayrell e Nonato (2021) refletem sobre a importância do “ver” e do “escutar” como fundamentos das práticas educativas com os(as) jovens. O “ver”

implica reconhecer que todos(as) têm uma trajetória de vida construída em determinado contexto social, e, por isso, há uma heterogeneidade de conhecimentos e experiências para compartilhar. O ato de “escutar” é “um ouvir atento, cuidadoso, aberto, sem preconceitos ou estereótipos. Por isso articulamos ouvir e escutar” (Dayrell; Nonato, 2021, p. 34).

O fato de os(as) jovens valorizarem essa prática demonstra que ela tem sido efetiva e impactante no desenvolvimento do cursinho, uma vez que as soluções de problemas têm sido construídas coletivamente. Essa perspectiva tem potencializado o sentimento de pertencimento dos(as) jovens ao projeto, visto que o trabalho é reconhecido e valorizado e é estabelecida uma conexão mais afetiva com a iniciativa. Esse aspecto reflete-se na dedicação e no comprometimento dos(as) voluntários(as), um ponto que também foi observado pelos(as) jovens. De acordo com Thaís, a assessoria de recursos humanos do cursinho tem uma preocupação em manter esses princípios de funcionamento ao selecionar as pessoas que integrarão as equipes, priorizando candidatos(as) que demonstrem disposição para desenvolver um trabalho cuidadoso e afetivo. Essa abordagem valoriza não apenas as habilidades técnicas dos(as) candidatos(as), mas também sua capacidade de se engajar em um ambiente mais colaborativo.

Outra consequência desse caminho do diálogo é a marca que o cursinho deixa nos relatos de experiência de ex-voluntários(as). Thaís, Luiza e Laura mencionaram que o cursinho proporcionava encontros de compartilhamento de experiências com ex-voluntários(as) com o objetivo de manter os laços e incentivar a atuação dos atuais membros. Essa prática contribui para a construção de uma rede de apoio e aprendizado contínuo, em que as vivências passadas inspiram e motivam as novas gerações de voluntários(as). A prática de encontros de compartilhamento de experiências também é relevante; pois, além de manter os laços entre os membros, permite que os(as) voluntários(as) aprendam com as trajetórias de seus(suas) predecessores(as), enriquecendo o conhecimento coletivo do cursinho e potencializando suas ações e projetos futuros. Diante do exposto, pode-se considerar o cursinho como um espaço/tempo potente para a socialização e também sociabilidade dos(as) jovens, ou seja, um dos sentidos encontrados no trabalho juvenil, como aponta Corrochano (2001; 2004) e Nonato (2019).

Juntamente a isso, os(as) jovens consideram que a forma de organização horizontal das equipes abre uma chance para que o cursinho seja um laboratório de experimentação, no qual tentativas, erros e acertos andam juntos. Até porque as

assessorias são formadas por pessoas de diferentes áreas; então, o grupo precisa aprender, pesquisar e entrar em consenso antes de tomar uma decisão. Isso propicia que os(as) voluntários(as) trabalhem mais em equipe, um(a) aprendendo com o(a) outro(a) de maneira interdisciplinar. Esse olhar lançado pelos(as) jovens contempla outra diretriz da Política Nacional de Extensão Universitária (2012), que é a interdisciplinaridade e a interprofissionalidade. O objetivo é que haja interatividade entre teorias, metodologias e modelos de diferentes áreas do conhecimento (FORPROEX, 2012).

Prosseguindo nos pontos positivos, os(as) jovens que desempenham funções pedagógicas consideram como questão crucial o vínculo criado com os(as) alunos(as). Especialmente a proposta do CPGR de “Tutoria”, que oportuniza um momento aberto para escutar as demandas dos(as) estudantes, permitindo que o processo de preparação para o vestibular seja mais leve. Sobre isso, Laura explicou que muitos alunos(as) se sentem desmotivados e com baixa autoestima e, por esse motivo, as tutorias oportunizam desenvolver essas questões. Ainda, através dos relatos dos(as) jovens, é possível notar que o cursinho tem uma proposta pedagógica humanizada; visto que, para além dos conteúdos programáticos das provas, preocupa-se com as formações crítica, reflexiva, política e cidadã do(a) estudante, conforme elucidado por Laura:

Independentemente do resultado deles no Enem, eles saíam com uma sensação de que eles tinham direito àquilo, que eles tinham direito à faculdade. Então, esse era um propósito nosso do cursinho. A gente não queria só que eles passassem na faculdade. É claro que passar na faculdade era o principal objetivo, mas a gente queria que eles fossem além disso, que independentemente do resultado, eles tivessem uma visão de mundo ampliada ao participar do cursinho. E eu acho que a gente conseguia bastante isso. É, às vezes, a gente promovia alguns debates, alguns professores, durante as aulas, passavam alguns vídeos, alguns filmes que eram coisas que no meio deles, eles não tinham muito contato, e aí quando eles passavam a ter, era muito legal ver eles comentando no grupo [WhatsApp] o quanto eles tinham gostado (Laura, Entrevista).

A fala de Laura nos faz refletir mais uma vez acerca dos princípios da educação popular presentes nas práticas pedagógicas do cursinho, a qual preocupa-se com “a defesa de uma educação para a liberdade, pré-condição da vida democrática” (Gadotti, 2007, p. 25). Podemos pensar em diferentes movimentos que isso provoca nos(as) voluntários(as) do cursinho. O primeiro é o reconhecimento por parte deles(as) de que apenas o conteúdo não basta, o cursinho precisa estar disposto a pensar no sentido da transformação social como prática de liberdade e, para tanto, a dimensão da escuta

novamente se faz presente. Articulado a isso, o conhecimento adquirido é uma ferramenta para a conscientização crítica e para a atuação cidadã.

É avançar na ideia de que, para além de conseguir acessar o Ensino Superior, os(as) estudantes dos cursinhos populares precisam apreender que a educação é um direito. Isso contribui para o empoderamento e a emancipação dos(as) estudantes das classes populares. Nesse contexto, o segundo movimento a se considerar é que os(as) educadores(as) dos cursinhos populares têm um papel importante ao criar meios para discutir essas questões com os(as) estudantes, mesmo diante de práticas educacionais que podem ser consideradas “tradicionais”; sendo assim, “Essas condições implicam ou exigem a presença de educadores e de educandos criadores, instigadores, inquietos, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes” (Freire, 2011, p. 28).

Em contraposição, os(as) entrevistados(as) também trouxeram os pontos negativos do cursinho, ou seja, o que na perspectiva deles(as) ainda falta, incomoda ou que poderia melhorar. Entre as questões levantadas, houve uma maior frequência no que diz respeito à falta de sociabilidade e integração na equipe. Os(as) jovens sentem que os encontros são apenas para discutir pautas relacionadas ao funcionamento e planejamento do cursinho e, ainda, são focados em cada assessoria. Então, os laços de equipe ficam restritos ao grupo mais próximo e, por vezes, acabam nem conhecendo os(as) demais voluntários(as). Para eles(as), o ideal seria ter mais momentos de descontração para que eles(as) pudessem se conhecer melhor.

Sobre isso, Dayrell (2007) explica que a sociabilidade integra a condição juvenil que se configura nas necessidades de relações de comunicação, de trocas afetivas e de identidade. A sociabilidade é importante para que os(as) jovens se sintam pertencentes a um lugar e a um grupo, pelo qual podem escolher com quem criarão relações mais próximas de amizade e expressarão suas afinidades, pois “a turma de amigos é uma referência na trajetória da juventude: é com quem fazem os programas, ‘trocam ideias’, buscam formas de se afirmar diante do mundo adulto, criando um ‘eu’ e uns ‘nós’ distintivos” (Dayrell, 2007, p. 1.111).

Considerar a importância da sociabilidade na vida dos(as) jovens é entender que a juventude é uma fase específica da vida que demanda a busca por tempos, espaços e relações qualificadas, que influenciam diretamente a construção do sentimento de pertencimento em um grupo e o processo de construção de suas identidades (Dayrell; Nonato, 2021). Nesse sentido, é fundamental que os(as) integrantes do cursinho também reflitam e questionem, como interrogam Dayrell e Nonato (2021, p. 25): “Será que

estamos abrindo espaços e tempos, proporcionando situações de escuta e estimulando-os a falar de si, de seus problemas e desafios, de suas alegrias e dores, de seus medos e de seus sonhos?”. Assim, trata-se de perceber e valorizar as dimensões educativas presentes nos momentos de sociabilidade e interações sociais do coletivo proporcionando oportunidades para isso, como fazem com os(as) ex-voluntários(as).

Thaís, assessora de recursos humanos, reconheceu essa lacuna e ponderou que às vezes o cursinho não proporciona tempos de confraternização, tendo em vista que os(as) voluntários(as) participam de vários projetos, o que também faz com que estejam sobrecarregados de tarefas. De certa forma, esses tempos dos(as) jovens são marcados por muitas atividades, com poucos interstícios, conforme foi possível identificar na descrição do perfil dos(as) jovens aqui pesquisados(as). Isso, em certa medida, pode influenciar o funcionamento do cursinho e as possibilidades de criar momentos de integração e convivência entre os(as) voluntários(as).

No entanto, refletiu que nos últimos tempos – pós-pandemia – o cursinho tem enfrentado uma crise de evasão dos(as) voluntários(as) somada a uma baixa procura pelo processo seletivo de novos membros, especialmente nas assessorias administrativas. Isso significa que mesmo os(as) jovens relatando como pontos positivos o bom funcionamento do trabalho em equipe, a capacitação e a motivação do grupo, ainda há certa dificuldade em manter os(as) voluntários(as) por um tempo maior no cursinho. Se por um lado isso pode ser um impacto do retorno das aulas e atividades presenciais na universidade, conforme explicado por Thaís, por outro lado poderia se pensar o quanto os momentos de sociabilidade amenizariam essas evasões.

Ainda sobre a equipe do cursinho, alguns(algumas) jovens pontuaram que, embora o cursinho tenha uma boa organização e um diálogo mais horizontal, faltam algumas decisões tanto da gestão quanto pedagógicas mais assertivas. Para Aivil, isso se deve ao fato de o cursinho ainda estar em processo de formulação e, dessa forma, os ajustes de funcionamento se instituem aos poucos. Mas, ao mesmo tempo, ela indica que há uma necessidade de mais pessoas dos cursos de licenciatura ocupando cargos de professores(as) e monitores(as) e, até mesmo, como assessores(as) pedagógicos(as), além de pessoas oriundas de áreas com conhecimento prévio em administração. Outro posicionamento dos(as) jovens a respeito da gestão geral do cursinho se refere ao financiamento do projeto. Esse ponto tem sido latente, uma vez que, com a ausência de Cadastro Nacional de Pessoa Jurídica (CNPJ), o cursinho necessita de alguma instituição de pesquisa que gerencie o dinheiro e, com isso, torna-se dependente. Então, as finanças

ficam restritas, o que os impede muitas vezes de fazer investimentos para o projeto, como auxiliar o transporte e a alimentação dos(as) estudantes.

Com base nos questionamentos levantados pelos(as) jovens em relação ao CPGR, fica evidente como eles(as) compreendem, de maneira geral, os impactos do cursinho. Entre os pontos positivos, destacam-se a percepção da sua função social como ação democratizadora dentro do espaço universitário. Além disso, eles(as) reconhecem o caráter educativo do cursinho, fundamentado na concepção de educação popular que estimula a participação, a horizontalidade e o protagonismo dos envolvidos, contribuindo para a formação de sujeitos críticos e engajados na sociedade.

No entanto, os(as) jovens também identificaram algumas necessidades importantes, como a carência de momentos de lazer e a confraternização com o objetivo de fortalecer a interação entre os membros. Portanto, é fundamental que o cursinho esteja atento à questão da disponibilidade de tempo dos(as) jovens e busque formas de conciliar suas atividades com momentos de integração e convivência. Esses tempos, ao permitirem a construção de relações de confiança e proximidade, fortalecem a criação de vínculos e identidades. Até mesmo na interação, as diferenças e os conflitos podem se explicitar de maneira mais clara, permitindo um olhar mais reflexivo sobre os processos e as experiências vividos.

3.5 A repercussão do CPGR na formação humana dos(as) jovens

A partir da leitura crítica realizada pelos(as) jovens sobre o CPGR, percebi que as práticas pedagógicas adotadas pelo cursinho têm estabelecido um diálogo com a educação popular, como já citado. Nesse momento, cabe analisar em que medida essa ação educativa do cursinho tem contribuído para a formação desses(as) jovens. Para essa análise, considere como princípio da formação humana aquela que abrange diversas dimensões da vida, tais como cultura, trabalho, política, ética, entre outros. Além disso, trouxe a concepção de formação como um processo contínuo de aprendizagem dos sujeitos, pelo qual ele vai se desenvolvendo e aprendendo ao longo da vida. Sobre isso, Dayrell e Nonato (2021) afirmam que:

Podemos dizer que, nesta concepção de educação, o(a) jovem não está 'pronto(a)', mas está em formação, o que implica possibilitar que cada um(a) deles(as) descubram em si os potenciais – físicos, afetivos, cognitivos, psicológicos – que possui como ser humano que é. E, ao descobri-los, seja estimulado(a) a desenvolvê-los (Dayrell; Nonato, 2021, p. 20).

Quando questionados(as) sobre esse aspecto formativo, os(as) jovens compartilharam as marcas profundas deixadas em seus processos de autoconhecimento e reflexão sobre si mesmos. Eles(as) destacaram que o envolvimento no CPGR e a convivência com os(as) alunos(as) e colegas provocaram um processo significativo de autoconhecimento, com o qual puderam explorar seus propósitos de vida, compreender como suas ações poderiam colaborar com a sociedade e encontrar um significado mais profundo em sua participação no projeto.

Thaís, por exemplo, relatou que o cursinho tem sido uma experiência formativa, visto que está lhe formando como pessoa, contribuindo para que ela desenvolva um olhar subjetivo e descubra o que realmente motiva sua vida e quais são seus desejos. Para Arroyo (2003), os sujeitos quando estão em movimento em ação coletiva “vivem em torno do que e como estão sendo, conseqüentemente, todas as dimensões de sua condição existencial entram em jogo” (Arroyo, 2003, p. 9). Esse movimento de formação humana abrange as múltiplas dimensões do ser e do estar no mundo, envolvendo ações e reflexões integradas e interconectadas.

Nesse contexto, o processo dialógico da formação humana se apresenta como um olhar que parte de dentro para fora, permitindo aos sujeitos explorar suas próprias motivações, valores, identidade e projetos de vida. Ao mesmo tempo, esse processo também proporciona que os sujeitos se eduquem de fora para dentro, ou seja, abram-se para novos espaços de experiências culturais e para outras narrativas (Dayrell; Nonato, 2021). Esta foi uma reflexão trazida por Miguel:

Eu tentando me colocar na perspectiva do aluno, eu não imaginava que teria um espelho que também me transformaria. Eu acho que foi um processo de mão dupla, como a educação popular se propõe a ser, de fato. Eu tinha muito pouco conhecimento do poder da educação popular. E justamente acho que por isso eu não vi que isso seria uma via de mão dupla tão forte, assim, de que eu também aprenderia muito com aquilo, que aquilo transformaria o meu olhar de uma forma tão forte, assim, de enxergar coisas que eu não via antes. De percepções sociais, de como que o mundo funciona, das possibilidades que cada um não importa como que contribua ou receba a contribuição tem de transformar as vidas, de transformar o mundo. Acho que foi uma coisa que abriu minha cabeça bastante (Miguel, Entrevista).

A fala de Miguel demonstra o quanto a educação popular no contexto de atuação no CPGR tem provocado questionamentos, de modo individual e coletivo, sobre sua ação. De acordo com Freire (2022), essa perspectiva da educação baseada no humanismo é a construção esperançosa da criticidade, uma vez que distancia a descrença em relação ao

mundo e, ao mesmo tempo, recusa o otimismo ingênuo. Isso provoca os sujeitos a acreditar que podem fazer e refazer as coisas quando necessário pensando as ações voltadas para a transformação social. Ainda, alimenta a “crença em que, fazendo e refazendo as coisas e transformando o mundo, os homens podem superar a situação em que estão sendo um quase não ser e passar a ser um estar sendo em busca do ser mais” (Freire, 2022, p. 97).

Pensando ainda sobre a educação popular, os(as) jovens destacaram que essa concepção tem impactado significativamente suas formações, permitindo-lhes refletir sobre outras pedagogias possíveis em diferentes contextos junto aos(às) estudantes, partindo da premissa de que a educação se baseia também no “aprender com o(a) aluno(a)”. Eles(as) demonstraram que com o tempo foram entendendo que a sala de aula não se restringe apenas à organização e ao planejamento dos conteúdos, tão quanto ao domínio do manejo da turma. Assim como a gestão do cursinho não se limita a apenas fazer com que o projeto funcione. Para eles(as), tornou-se necessário desenvolver um olhar mais humanizado sobre as trajetórias de vida dos(as) educandos(as), reconhecendo as diferentes realidades sociais e os saberes culturais populares.

Trata-se de um movimento coletivo de humanização que se dá a partir do processo pedagógico na experiência desses(as) jovens no cursinho. Isso está alinhado à perspectiva de Arroyo (2012) sobre as contribuições das pedagogias dos movimentos sociais. Segundo esse autor, “Em sua diversidade de ações, lutas por humanização/emancipação se afirmam sujeitos centrais na afirmação/fortalecimento das pedagogias de libertação, logo sujeitos de contestação/desestabilização das pedagogias hegemônicas de desumanização/subordinação” (Arroyo, 2012, p. 29). Essas pedagogias são caracterizadas por uma abordagem mais inclusiva, participativa e comprometida com as demandas e necessidades da comunidade. Elas valorizam a cultura local, os saberes populares e as experiências dos(as) estudantes, reconhecendo a diversidade como um recurso para o aprendizado.

Para Luiza, os(as) alunos(as) do CPGR ensinam por meio de suas experiências de vida. Para ela, a sala de aula se tornou uma rede de escuta e compartilhamento que extrapola a temática da Química. Ela relatou que tem crescido como pessoa ao ver como é o modo de vida dos(as) alunos(as). Esse contexto compreendido pelos(as) jovens nos lembra Freire (2011), o qual afirma que não faz sentido ensinar sem aprender, porque “quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado” (Freire, 2011, p. 25). O exercício diário de perceber a educação dessa maneira

faz com que os(as) jovens voluntários(as) estejam mais preparados(as) para agir através da perspectiva humana em diferentes situações, especialmente em contextos educativos ou em uma área profissional diferente da que atuam, levando em consideração as circunstâncias sociais das pessoas e seus problemas. Laura ressaltou que as vivências no cursinho a ajudaram a repensar seu posicionamento futuramente como médica:

E os meninos às vezes traziam algumas dificuldades que eu ficava pensando assim, que no consultório, às vezes vai acontecer isso, sabe? Eu estar tentando resolver alguma questão daquele paciente, mas se eu não conversar com ele para entender a realidade dele, não vai adiantar eu passar um medicamento para ele. E lá no cursinho, era a mesma coisa. [...] Então consegui ter essa visão mais ampla, [...] de que às vezes aquele problema que a gente está enxergando é só a pontinha [...] do *iceberg*. Tem muito mais coisa que se você não tiver uma boa relação com aquela pessoa, você não vai descobrir. E na consulta a gente tem que saber ter essa visão também, sabe assim, como no cursinho, muitas vezes a gente tinha que saber enxergar (Laura, Entrevista).

Tomando como referência o posicionamento de Laura, a outra dimensão da formação humana mencionada pelos(as) jovens foi sobre o trabalho. Notamos que o CPGR tem sido percebido como um espaço que possibilita o desenvolvimento profissional na prática. Alguns(algumas) voluntários(as) ingressaram no projeto no início dos primeiros períodos da graduação, tornando-se uma de suas primeiras experiências de trabalho, especialmente para os(as) discentes dos cursos de licenciatura. A partir da atuação no cursinho, eles(as) vão traçando seus caminhos, descobrindo suas habilidades e potencialidades, percebendo o que ainda precisam desenvolver no âmbito profissional.

Além disso, na visão dos(as) jovens, o cursinho oferece a oportunidade de eles(as) se envolverem com outras áreas além daquela em que estão se formando, como gestão, administração e comunicação. Aivil, mesmo sendo professora, quando assumiu a coordenação de redação percebeu o quanto era importante aprender a se organizar, planejar e ser mais atenciosa na forma de se comunicar com as pessoas. Com essa mesma ideia, Laura, como discente de Medicina, compreende que futuramente terá algum contato com a área administrativa e que a prática que teve na gestão do cursinho vai ajudá-la. Observa-se que as experiências vividas no CPGR têm contribuído significativamente para o autoconhecimento dos(as) jovens no âmbito de suas formações profissionais. Essa contribuição é percebida por diversos sujeitos; porém, nos relatos, notou-se que a dimensão profissional foi mais enfatizada pelas jovens que cursaram licenciatura.

Para as jovens que desempenham funções como professoras, o projeto tem impactado como um “laboratório de experiência docente” no âmbito de suas formações.

Júlia, por exemplo, não tinha vivências como professora regente em sala de aula e o cursinho oportunizou seu primeiro contato com a profissão. No tocante a essa ideia, os cursinhos populares, em geral, desempenham um papel de formação inicial de docentes. A respeito disso, Pereira e Fonseca (2001) explicam que essas oportunidades pioneiras permitem que o(a) educador(a) em formação vivencie de forma prática o trabalho docente. O contato direto com a prática educativa possibilita reflexões significativas, as quais se tornam referências essenciais para a produção de uma identidade docente. As jovens têm concebido a sala de aula como construção de suas práticas pedagógicas, dando-lhes mais autonomia para testar, errar, aprender e compartilhar.

Ainda na dimensão do trabalho, os(as) jovens encaminharam outra discussão nos relatos acerca do fortalecimento do cursinho em ampliar o campo de possibilidades sobre si mesmos, que eles(as) elaboraram a partir da experiência no cursinho. Isso significa que, mesmo que eles(as) tenham realizado escolhas no passado em relação aos cursos de graduação, as experiências no CPGR repercutiram em outros desejos que podem surgir e até para aquilo que não desejam como campo de atuação profissional. Segundo Corti e Souza (2004), no contexto da experimentação “faz parte desse processo poder reverter algumas escolhas feitas, como exercício de autoconhecimento e de ensaio para algumas decisões futuras. Mesmo que várias delas acabem assumindo caráter definitivo, muitas outras são provisórias e reversíveis” (Corti; Souza, 2004, p. 29).

Júlia, licenciada em Letras e mestranda na área, alegou que a Literatura sempre foi seu campo de estudo; mas, por meio das vivências no cursinho, entendeu que prefere lecionar aulas de Redação. Da mesma forma, Luiza, mesmo sendo discente de Medicina, reconheceu que possui diversas qualidades como professora de Química, e que isso tem lhe despertado o desejo de continuar atuando no projeto. Segundo ela, essa é uma forma de manter seus laços com sua primeira formação (Técnica em Química). Thaís, também discente de Medicina, surpreendeu-se ao descobrir sua aptidão pela área de administração e relatou que tem sido aberta para aprender os processos de coordenação de equipes, para aprimorar o modo como lidar com pessoas e documentos, passando a sentir muito prazer pelo que faz no CPGR. Essa apreensão dos(as) jovens em relação ao cursinho leva em consideração o modo como a dimensão humana do CPGR tem desempenhado um papel significativo na construção dos sujeitos, permitindo a formação de uma identidade positiva que contribua para a elaboração dos projetos de vida desses(as) jovens (Dayrell; Nonato, 2021).

Ao discorrer acerca dos diferentes impactos do CPGR na formação dos(as) jovens, fica evidente que o projeto tem desempenhado um papel importante ao ampliar as referências juvenis. Enquanto prática pedagógica, o cursinho tem abarcado diferentes dimensões da formação humana. Os(as) jovens estão em constante processo de aprendizado, conhecendo sobre si mesmos(as) e buscando humanizar o processo pedagógico em suas diferentes atuações no cursinho. Além disso, o CPGR tem se mostrado um espaço potencial para a descoberta e a exploração do campo profissional.

Considera-se necessário, nessa análise, pensar a perspectiva da extensão retomando suas diretrizes firmadas na Política Nacional de Extensão Universitária (2012) que se interconectam de variadas formas aos relatos dos(as) jovens no que diz respeito às suas percepções gerais em relação ao CPGR e à dimensão formativa que ele reproduziu em suas vidas. Observa-se que os(as) voluntários(as), ao trazerem os aprendizados construídos com os(as) alunos(as) do projeto, demonstraram que há uma troca significativa com a sociedade externa à universidade que faz jus à diretriz da Interação Dialógica. Assim como ocorreu com os(as) voluntários(as) do cursinho, pois há um intercâmbio de conhecimentos entre as áreas, o que reflete na dimensão formativa e profissional, correlacionando-se à diretriz da Interdisciplinaridade e Interprofissionalidade.

Da mesma maneira, o CPGR ampliou as referências de mundo e sociedade dos(as) jovens estudantes universitários(as), enriquecendo seus currículos profissionais e acadêmicos, e colaborou para a qualidade de suas formações, conferindo os princípios da diretriz do Impacto na Formação do Estudante. Ademais, nota-se a consciência política e de transformação social propiciada ao participar do CPGR que fez com que os(as) jovens levassem isso para diferentes áreas de suas vidas, especialmente para as práticas profissionais, conectando à diretriz de Impacto e Transformação Social. E, por fim, as ações de extensão têm como um dos compromissos a indissociabilidade com o ensino.

Nesse sentido, o ensino está relacionado com a formação de pessoas e a participação na extensão faz com que os sujeitos sejam protagonistas do seu próprio desenvolvimento tanto técnico como cidadão. Podemos pensar que a disposição técnica está interligada à capacitação profissional e, a cidadã, ao reconhecimento de suas responsabilidades de atuar em prol da transformação social (PROEX, 2012). Isso significa que o projeto de extensão CPGR produziu resultados positivos em termos de teoria, prática, ética, justiça e democracia, pensando no desenvolvimento integral de seus(as) participantes.

Entretanto, mesmo com todos esses resultados, nota-se que a universidade ainda possui dificuldades em tecer esse reconhecimento. Primeiramente, porque percebeu-se, por meio desta pesquisa, que naquele momento os cursinhos populares e seus trabalhos desenvolvidos eram pouco divulgados em âmbito universitário se comparados ao tamanho de seus efeitos. A pesquisa demonstrou que oito cursinhos funcionavam como projetos de extensão na UFMG, o que mobilizava em média trezentos e trinta e cinco voluntários(as) e, por outro lado, ofereciam quatrocentos e sete vagas para alunos(as), que representavam a comunidade externa da UFMG. Em meio a isso, apenas quatro desses cursinhos populares recebiam financiamento direto da universidade, o qual era aplicado na contratação dos(as) bolsistas, o que é diminuto ao se pensar no universo abrangido por essas ações.

Os(as) integrantes dos cursinhos populares expressaram que para conseguir sobreviver e manter seus trabalhos precisavam investir em financiamentos próprios ou procurar parcerias com instituições privadas e, que, mesmo assim, era insuficiente para suprimir as demandas, principalmente no que se referia às atividades pedagógicas. Alguns(algumas) voluntários(as) estavam tensionados(as) com a falta de alunos(as), tendo em vista que não conseguiam custear os gastos com transporte público deles(as). Então, cabe considerar a importância de haver mais investimentos financeiros, pedagógicos e suporte administrativo a esses projetos de extensão, tomando como referência seus impactos positivos para o ensino, a pesquisa e a extensão.

3.6 Tecendo sentidos e significados da experiência no CPGR

Até o momento, tecei considerações sobre as percepções dos(as) jovens em relação às experiências no cursinho, bem como acerca da repercussão da participação no projeto em suas vidas. Ao analisar os relatos, fica evidente que a vivência no CPGR não ocorreu de maneira isolada, mas sim entrelaçada com outras experiências e interações ao longo do tempo na vida desses(as) jovens. Conforme Amaral (2016), “Vale ressaltar que a explicação sociológica define a experiência como uma combinação de lógicas de ação, lógicas que ligam o ator a cada uma das dimensões de um sistema (Amaral, 2016, p. 299). Agora, o objetivo é identificar como os(as) jovens articulam essas lógicas de ação e atribuem sentido a essa experiência de participação no CPGR.

Entendo que elaborar os sentidos da experiência não é apenas uma resposta imediata, mas sim um processo contínuo de análise sobre si, sobre o grupo e sobre as

práticas que desenvolvem. Isso significa que muitos sentidos já foram anunciados pelos(as) jovens em outros questionamentos, como aqueles dos pontos positivos e negativos do CPGR, assim como dos impactos na formação. Nesse instante, vale retomar esses sentidos de forma a articular como eles têm influenciado as trajetórias individuais e sociais dos(as) voluntários(as).

Pensando nos sentidos que os(as) jovens atribuíram à experiência do cursinho, o *compromisso social* emergiu como um elemento central nas percepções dos(as) respondentes em relação ao CPGR. Eles(as) reconheceram a importância desse espaço como meio para que pessoas das camadas populares tenham a oportunidade de se preparar para ingressar na universidade. Esse compromisso social revelou uma consciência coletiva sobre a relevância do acesso à educação. Os depoimentos dos(as) jovens também evidenciaram uma leitura crítica da situação do ensino público e das desigualdades sociais no Brasil. Eles(as) se mostraram sensíveis às disparidades que existem no sistema educacional, reconhecendo que o acesso a uma educação de qualidade nem sempre é equitativo para todos(as). Essa consciência das desigualdades sociais é fundamental para compreender os desafios enfrentados por uma parcela significativa da população, especialmente no que diz respeito ao acesso à educação e ao mercado de trabalho.

Ao considerar o sentido de compromisso social atribuído pelos(as) jovens à experiência, é fundamental reconhecer que suas percepções foram moldadas por múltiplas vivências em suas trajetórias de vida. Essas vivências abrangem desde as suas interações sociais nos contextos familiar, educacional e religioso, até a dimensão da formação humana como prática pedagógica do cursinho. Os relatos revelaram que suas visões foram influenciadas pela transmissão de valores, culturas e princípios fundamentados em ética e justiça por essas instituições sociais, levando-os(as) a compreender de forma diferenciada as questões sociais do mundo. Isso é explicado por Amaral (2016), que ressalta como os sujeitos, ao se integrarem em grupos específicos na sociedade, interiorizam valores que são socialmente transmitidos.

Além disso, é importante destacar como os(as) jovens apreenderam o sentido do compromisso social a partir da formação humana como dimensão da prática educativa do cursinho. Através da abordagem pedagógica pautada pela educação popular, fica evidente a preocupação por parte dos movimentos sociais em entender a educação como princípio básico da condição humana, como defendido por Arroyo (2003). Esses variados contextos de inserção dos(as) jovens os(as) levam a formular suas ações a partir de uma perspectiva da subjetivação. Ou seja, eles(as) elaboram para si um modo de compreender e de se

relacionar com suas experiências, as quais os(as) identificam em torno de determinada visão de mundo (Amaral, 2016). Como Thaís destacou:

Eu acho que é uma das coisas mais importantes que eu aprendi no Guimarães e acho que o significado, se for falar uma expressão [...] do que o Guimarães significa para mim, [...] é como se fosse um professor na minha vida, [...] alguém que me ajudou muito com as questões de todos os âmbitos, [...] espiritual, político, social. Eu acho que foi um ambiente que ajudou a organizar um pouco a minha vida no sentido de dar mais significado a ela [...]. Eu acho que saber qual talvez seja o meu papel na sociedade, [...] a minha posição naquele momento, qual que é e o que eu precisava fazer, e o que eu podia melhorar também. Então acho que o Guimarães me abriu muito os olhos [...] para as coisas que aconteciam e eu não estava muito vendo na época que eu entrei [...], acho que é mais ou menos nesse sentido (Thaís, Entrevista).

A jovem apresentou uma forma de subjetivação delineada por sua percepção individual a respeito das repercussões do cursinho em sua vida. Ela acredita que ao entrar em contato com realidades diferentes daquela em que vive, começou a buscar um propósito mais significativo para sua vida na sociedade. Além disso, destacou que seu olhar agora está mais atento a questões políticas e sociais, demonstrando uma maior sensibilidade e consciência em relação aos desafios sociais.

Arelado a isso, o sentido da *identificação* surgiu através de duas jovens, Júlia e Luiza, que destacaram a relevância da atuação no cursinho como uma forma de fazer a diferença na vida de pessoas que compartilham trajetórias sociais similares às suas. Ambas vieram de realidades socioeconômicas muito próximas das apresentadas pelos(as) alunos(as) dos cursinhos populares e relataram o quanto se preocupavam com o bom desempenho escolar como uma maneira de alcançar ascensão social. Vale ressaltar que as duas jovens foram alunas do CEFET/MG no Ensino Médio, e entendem que a oportunidade de ingressar em uma escola e universidade federal é uma exceção para os(as) jovens das camadas populares. As falas delas nos revelaram que:

Olha, eu acho [que] o Guimarães [...] tem um papel muito importante nesse contexto de ajudar alunos que não têm condição [...] de pagar um cursinho caro, sabe? Que talvez venham de uma escola que não foi tão boa. E eu acho que essa situação, ela é parecida com a minha, então eu sinto que eu posso fazer a diferença na vida de alguns jovens que valorizam a educação, que querem tentar melhorar de vida por causa da educação, por meio da educação, na verdade, sabe? (Júlia, Entrevista).

A educação é a única forma que a gente tem [...] de ascender socialmente. E não só de ascender socialmente, mas de ter um pensamento crítico, sabe? De não se deixar simplesmente ser explorado por um sistema, por esse sistema que a gente vive atualmente (Luiza, Entrevista).

As duas jovens também compartilharam em seus relatos momentos em que se depararam com situações que as levaram a refletir sobre a tensão das desigualdades sociais. Júlia expressou que sentiu de forma mais intensa essa diferença social quando trabalhou como professora particular em uma instituição que recebe alunos(as) de escolas elitizadas de Belo Horizonte. Ela contou que sempre se perguntava “como é que algumas pessoas tinham tanto dinheiro?”. Segundo ela, “Quando eu comecei a dar aula para esses alunos, lá no [desidentificado], eu sentia incômodo. Tinham uns meninos que eu sentia uma invejinha deles, porque é uma condição [...] que eu nem imaginava que existia, sabe? É uma desigualdade gritante” (Júlia, Entrevista).

Luiza contou que desde que ingressou no CEFET/MG percebeu a disparidade de renda existente entre os(as) alunos(as) de sua turma, já que muitos(as) estudaram em escolas particulares, moravam em bairros elitizados de Belo Horizonte e realizavam intercâmbios e viagens para outros países com certa frequência. Sendo assim, ela já entrou na Faculdade de Medicina da UFMG ciente de que encontraria novamente esse “choque” de realidade. A partir disso, percebe-se que o sentido atribuído à experiência de atuação no cursinho revela uma procura por contribuir com questões que vão além do aspecto social, sendo também uma busca por lidar com desafios individuais que essas jovens enfrentaram em suas vidas. A identificação com a realidade dos(as) alunos(as) do cursinho reflete o desejo de ajudar e fazer a diferença em questões que elas próprias vivenciaram.

Outra interpretação tecida pelos(as) jovens acerca dos sentidos da experiência é a *reciprocidade*, que é o desejo de devolver para a sociedade as oportunidades recebidas no âmbito acadêmico. Isso se relaciona com o princípio da dádiva, de Marcel Mauss (1974), que destaca a dimensão moral nas relações sociais. Os indivíduos aprendem a importância de retribuir favores, ajudar os outros e manter uma dinâmica de troca mútua. Essa conduta baseia-se em crenças e valores internalizados socialmente que fortalecem o senso de comunidade. Nos relatos das jovens, identificamos os aspectos subjetivos e cognitivos que conferem significados a essa reciprocidade, que, de acordo com a fala das jovens,

eu acho que [...] é uma forma de dar algum retorno em relação à formação que eu tive, fui muito boa na faculdade e de tentar fazer com que outras pessoas tenham essa experiência também da universidade. Porque eu sei que ter uma pessoa na universidade, não vai mudar o país, etc, mas eu acho que muda muita coisa na vida da pessoa e da forma como ela atua [...] na sociedade, principalmente na UFMG (Aivil, Entrevista).

Então, depois que eu descobri que eu podia ajudar um pouco nisso, acho que devolver um pouco do que me deram, sabe. Porque esse cursinho popular foi muito importante na minha vida. Então, poder participar disso na vida de outras pessoas (Luiza, Entrevista).

Considerando tais representações, Aivil expõe sua intenção pessoal de recompensar a gratuidade que recebeu durante sua graduação em uma universidade pública. A jovem ainda mencionou que por um tempo se culpava por construir uma carreira na escola pública como professora. Mas sua trajetória profissional acabou levando-a para a rede privada, o que a deixava com uma lacuna para retribuir a gratuidade recebida na graduação. Ela também acredita que a experiência de estudar em uma universidade federal é enriquecedora no que concerne à formação humana, e espera que outras pessoas tenham chances parecidas. Sendo assim, atuar no cursinho é uma forma de reciprocidade tanto em relação ao financiamento público quanto por proporcionar uma experiência positiva na universidade.

Aivil demonstrou uma dimensão da representação subjetiva das experiências sociais. De acordo com Amaral (2016), “Neste primeiro sentido, o da emoção, a experiência é vista como uma maneira de sentir, de se deixar levar por um estado emocional forte onde o ator deixa de ser livre e descobre uma subjetividade pessoal” (Amaral, 2016, p. 299). Na fala de Aivil, percebe-se que ela carrega uma crença individual de dívida por ter cursado a graduação gratuitamente, ou seja, ela acredita que precisa retribuir de alguma forma essa oportunidade que lhe foi concedida. Além disso, é perceptível um sentimento de gratidão que surge a partir da emoção de ter ganhado algo e a compreensão de que esse gesto requer reciprocidade. Por fim, destaca-se a influência de uma experiência social positiva que a motiva a agir de forma mútua.

De modo semelhante, Luiza apresentou o sentido da reciprocidade como ex-aluna de cursinho popular. Ela pretendia recompensar o que outras pessoas já fizeram para seu ingresso no Ensino Superior, tendo em vista a importância do projeto em sua vida e na vida de amigos. A jovem lançou a perspectiva da representação cognitiva das experiências sociais, que é “uma maneira de construir o real e, sobretudo, de o ‘verificar’ de o ‘experimentar’” (Amaral, 2016, p. 299). Luiza elaborou uma leitura de mundo vivido por ela, de suas origens e contextos sociais, o que lhe trouxe maior percepção dos impactos de um cursinho popular na vida dos(as) alunos(as) das classes populares. Além de se inspirar nas ações de outros sujeitos que se tornaram influências para suas condutas, conferindo tal significado de reciprocidade.

O sentido de *realização* foi atribuído pelas jovens que desempenharam função de professoras no cursinho. Aivil e Júlia são formadas em Letras e seus caminhos profissionais entrecruzaram a educação outras vezes. No entanto, elas enfatizaram que dar aula em cursinho popular é diferente, pois vai ao encontro da identidade docente que tem sido construída por elas em meio a outras experiências profissionais. Considera-se aqui a identidade docente como um vir a ser de um processo mais amplo:

A identidade profissional dos docentes é assim entendida como uma construção social marcada por múltiplos fatores que interagem entre si, resultando numa série de representações que os docentes fazem de si mesmos e de suas funções, estabelecendo, consciente e inconscientemente, negociações das quais certamente fazem parte suas histórias de vida, suas condições concretas de trabalho, o imaginário recorrente acerca dessa profissão – certamente marcado pela gênese e desenvolvimento histórico da função docente –, e os discursos que circulam no mundo social e cultural acerca dos docentes e da escola (Garcia; Hypolito; Vieira, 2005, p. 54).

Para as jovens, o espaço do cursinho popular se integrou às suas primeiras formações na carreira docente. No entanto, ao longo de seus relatos elas constantemente entrelaçaram essa experiência a outras que tiveram em diferentes espaços profissionais. É importante ressaltar que ao fazerem essas comparações o sentido de atuação no CPGR é atribuído ao sentimento de “prazer” e de “sentir-se à vontade”. Isso, porque elas foram descobrindo para qual público gostavam de lecionar, onde eram acolhidas e, sobretudo, onde podiam ser autênticas sendo “elas mesmas” como educadoras. De acordo com as jovens:

Então... quando eu tive... eu acho que eu tenho mais facilidade com pessoas mais velhas, então eu já dei aula para o sexto ano, já dei aula para o sétimo ano. Eu gostava dos meninos, mas eu acho difícil dar aula pra pessoa mais nova assim. Eu acho que eles demandam muito emocionalmente, etc., questão de comportamento. [...] Eu já notei que eu gosto de, quanto mais velho, melhor assim para mim e eu sinto que eu consigo trocar mais (Aivil, Entrevista).

E também, eu acho que é um momento que eu posso dar uma aula mais livre, não no sentido de não me importar ou de fazer um trabalho malfeito, de forma alguma, né? Eu tenho, eu acredito que eu trabalhei muito bem com eles, o conteúdo que era necessário para o Enem, né? A gente fez muito exercício, principalmente na reta final. Mas é uma aula que eu posso trazer muita discussão [...] mais social e discussões mais políticas, querendo ou não, eu faço isso com alguns alunos particulares mesmo, em compensação, tem outros que eu não posso abrir minha boca (Júlia, Entrevista).

Diante das oportunidades profissionais que tiveram até o momento em suas vidas, o cursinho se destaca, pois está alinhado às suas aspirações profissionais. Isso se deve ao

fato de que as jovens faziam uma reflexão sobre si mesmas e, nesse processo, evidenciaram que suas identidades docentes em constante construção se aproximavam das práticas desenvolvidas no CPGR. Em particular, para Aivil, tanto as experiências como professora no CPGR quanto no Equalizar têm sido fundamentais para compreender que seu desejo profissional era atuar exclusivamente voltada para a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Dessa maneira, o sentido da realização proporcionou que Aivil compreendesse seus desejos, interesses e, sobretudo, seus projetos. Afinal, pensar em projetos é perceber, dentre o campo de possibilidades, escolhas e interesses possíveis.

Ainda considerando o sentido da realização pessoal, temos o caso de Luiza, professora de Química no CPGR. A jovem explicou que descobriu há um tempo o prazer em “ensinar”; pois, no Ensino Médio, ajudava seus colegas de turma com os conteúdos. Ela relembra esses momentos: “Então, a gente sentava no bosque, [...] que era basicamente um lugar com árvore e umas cadeiras, uns bancos. Eu sentava lá e eu ficava a tarde inteira ensinando para os meus amigos antes das provas [...]. E essa era a minha forma preferida de aprender” (Luiza, Entrevista). Combinado a isso, ela enfatizou várias vezes sua paixão pelo estudo da Química, desde o período que atuou como técnica na área no CEFET/MG. Então, estar no cursinho é uma forma de manter seus vínculos afetivos com a Química, tornando sua experiência no cursinho mais significativa.

Nesse contexto apresentado pelas três jovens, o sentido atribuído é mais objetivo (Amaral, 2016; Wautier, 2003). Por um lado, a experiência no CPGR é uma estratégia adotada pelas jovens para alcançar um objetivo pessoal de atuação profissional com o público que lhes oferecia mais benefícios em relação à carreira docente, como é o caso de Aivil e Júlia. De outro modo, a experiência estava sendo uma estratégia para manter um vínculo afetivo com algo que lhe faz bem, como foi suscitado no relato de Luiza.

As jovens Laura e Thaís também conferiram outro sentido à experiência, percebendo-a como *aprendizado*. Em primeiro momento, Laura explicou que o significado de aprendizagem estava interligado ao desenvolvimento de habilidades organizacionais, as quais foram apreendidas em seu cargo de assessora pedagógica. De acordo com seu ponto de vista, essas competências podem ser relevantes em sua futura profissão como médica. Identifica-se, portanto, que sua percepção está vinculada a um sentido também mais objetivo (Amaral, 2016; Wautier, 2003), tendo em vista que ela passa a compreender o que de útil e novo tem naquele trabalho e como poderá utilizá-lo futuramente. Assim, a jovem compartilhou:

Ah, participar do ‘Guimarães Rosa’, para mim foi um aprendizado e um acolhimento [...] muito grande, sabe? Porque [...] eu aprendi muita coisa que eu nunca ia pensar [...] em trabalhar assim, por exemplo, como eu estava com uma coisa administrativa, organizar cronograma, organizar quadro de horários, são coisas que a gente não pensa [...], ‘Ah, eu tô fazendo medicina, onde que eu vou aplicar isso’, né? Mas foram coisas que eu acho que vão me ajudar muito em ter um raciocínio para outras áreas também, até da medicina (Laura, Entrevista).

Pensando em outros significados para o sentido da aprendizagem, as jovens analisaram a dimensão da formação humana presente no projeto, constatando como ele tem contribuído de forma positiva em diversas áreas de suas vidas. Elas perceberam o CPGR como uma experiência integral, que abrangia diversos aspectos do desenvolvimento pessoal. Thaís chegou a mencionar que o CPGR estava sendo um professor em sua vida, pois lhe fornecia amparo para pensar em vários âmbitos seja espiritual, seja político, seja social, levando-a a questionar os sentidos de sua existência na sociedade. Essa perspectiva ressalta que os(as) jovens estão em constante processo de “formação”, à medida que se constituem como humanos (Dayrell; Nonato, 2021), segundo expressado por Laura:

E essa relação com os alunos [...] me trouxe também muito aprendizado no sentido de [...] entender que a gente tá ali, mas a gente não vai salvar o mundo com aquela ação, sabe? A gente às vezes tenta fazer muita coisa e a gente não para pra ver o que realmente eles precisam, então, tem essa noção de que às vezes o que a pessoa pode precisar é uma conversa. Você chegar para ela e falar que você confia nela. Às vezes você não vai conseguir fazer com que ela entenda uma equação de Matemática que ela precisa para fazer a prova, mas você vai conseguir que ela entenda que ela tem capacidade de continuar se esforçando e aprender (Laura, Entrevista).

Mediante isso, fica evidente que Laura e Thaís atribuíram um sentido mais subjetivo às suas experiências, trazendo uma leitura de mundo que abrange de forma mais ampla as questões sociais, políticas e culturais. A fala de Laura evidenciou mais um elemento da educação popular, qual seja: a centralização nos sujeitos. Ou seja, a partir da sua experiência no cursinho que tem como base a Educação Popular, ela conseguiu perceber a importância de olhar os sujeitos com calma, “parar para ver o que realmente precisam” e também a importância da dimensão da confiança na relação docente, como ela ressalta. Thaís, em particular, aprofundou-se em reflexões mais íntimas sobre si mesma, questionando qual tem sido o propósito de sua vida na sociedade.

Tomando essas considerações, primeiramente, é importante destacar que o projeto tem estimulado a capacidade crítica das jovens, incentivando-as a compreender a

realidade social que as cerca. Então, por um lado o projeto as educa de fora para dentro, ao possibilitar a ampliação de experiências e o acesso a novos espaços. Por outro lado, o processo educativo ocorre de dentro para fora, conforme relatado por Thaís, o que significa que a jovem tem sido impulsionada a desenvolver o autoconhecimento, reconhecendo suas próprias características, valores e potencialidades (Dayrell, Nonato, 2021).

Explorando significados mais singulares, a jovem Laura compartilhou o sentido de *acolhimento* proporcionado pelo cursinho. Nas suas palavras: “foi um acolhimento muito grande, principalmente no *on-line*, porque eu conhecia pouca gente da minha sala. Minha turma entrou na pandemia, então não conhecia as pessoas da Medicina. E eu tive um acolhimento muito grande, tanto dos outros voluntários quanto dos alunos”. Segundo Laura, o cursinho foi seu primeiro espaço de sociabilidade na universidade, onde construiu relações com os(as) colegas da graduação. Assim, o cursinho tornou-se uma ponte para Laura estabelecer vínculos afetivos, configurando-se uma experiência positiva. Diante disso, a jovem entendeu que o CPGR é um lugar que propicia uma oportunidade de escuta, de criar boas relações, de encontrar pessoas com visões de mundo próximas das suas. Nesse caso, percebe-se que a jovem sentia uma necessidade de integrar-se a um grupo social com o qual pudesse se identificar, buscando estabelecer contatos e conexões com os outros, o que refletiu também seu desejo de pertencimento (Amaral, 2016; Wautier, 2003). O cursinho supriu suas expectativas, tornando-se uma experiência significativa.

Em um contexto diferente, Miguel traz uma perspectiva singular em relação aos depoimentos das jovens. Em sua entrevista, ele ressaltou como algo significativo a atuação direta caracterizada pelo controle dos processos no cursinho. Em suas palavras: “Eu estou fazendo uma coisa que eu consigo ver de ponta a ponta o que é e essa coisa que eu estou fazendo, as minhas ações, eu consigo ver diretamente o reflexo disso na vida de outras pessoas”. De acordo com ele, é importante trabalhar com algo em que se tenha conhecimento de todo o processo, ou seja, saber como o cursinho funciona e quais têm sido os impactos de forma direta na vida das pessoas.

Miguel traz duas dimensões ao falar da sua experiência no cursinho. A primeira diz respeito à importância de se sentir integrado e pertencente a um grupo em que seu trabalho e o de seus colegas não está invisibilizado, mas faz parte de uma construção coletiva. Outro aspecto ressaltado tem perspectiva mais pragmática no sentido de ter uma preocupação em gerar resultados concretos e assertivos com suas ações. Para Miguel, isso

está alinhado ao seu propósito de vida, o qual se baseia em aproveitar as oportunidades para contribuir com a transformação na vida das outras pessoas.

A partir dos relatos dos(as) jovens, percebe-se que os sentidos e significados atribuídos à experiência no CPGR foram diversos; mas, muitas vezes, interconectados. Alguns sentidos foram mais coletivos, enquanto outros mais individuais. De qualquer forma, ao atribuírem esses significados, os(as) jovens puderam refletir amplamente sobre as repercussões do projeto em diferentes dimensões de suas vidas, trazendo uma interpretação individual dessa experiência. O compromisso social se destacou entre os demais sentidos atribuídos pelo(as) jovens, sendo o mais significativo. Observa-se que, ao participar do CPGR, os(as) jovens lançaram um olhar mais sensível em relação às questões sociais ao seu redor, o que os(as) leva a entender a vida de forma mais crítica e a repensar suas posições na sociedade.

Em meio a isso, surgiu o sentido da identificação pelas jovens Júlia e Luiza ao compartilhar que suas trajetórias de vida e contextos sociais apresentaram proximidades com as experiências dos(as) alunos(as), mostrando que a iniciativa representa uma maneira de contribuir para a educação de seus pares. Por outro lado, o sentido da reciprocidade surgiu como uma forma de as jovens Aivil e Luiza expressarem um sentimento de gratidão à vida pelas oportunidades sonhadas e alcançadas no âmbito acadêmico. Além disso, o projeto tem proporcionado uma experiência significativa para as jovens Aivil e Júlia, tendo em vista que a vivência da profissão docente no CPGR tem contribuído para a construção de suas identidades docentes.

Nesse mesmo contexto, o sentido de aprendizado também foi destacado pelas jovens Aivil, Laura e Thaís, uma vez que a experiência permite a descoberta e a experimentação de novas habilidades e potencialidades das jovens ao vivenciarem distintos cargos e funções no cursinho. O sentido de acolhimento também foi formulado pela jovem Laura, tendo em vista que o CPGR tem sido um grupo de referência na Faculdade de Medicina da UFMG, proporcionando diversos modos de sociabilidade que acolhem os(as) jovens, especialmente aqueles(as) que estão nos primeiros períodos do curso de graduação. Outro sentido importante é aquele mencionado por Miguel, pelo qual reflete que o CPGR tem garantido a coesão das equipes, de modo que os(as) voluntários(as) não fiquem invisíveis, evidenciando os resultados diretos na vida das pessoas. Essa abordagem fortalece a sensação de pertencimento e valorização.

Ao analisar esses sentidos atribuídos pelos(as) jovens, tornou-se evidente, mais uma vez, que o CPGR tem contribuído significativamente para a formação humana

dos(as) participantes, desempenhando um papel multifacetado na vida deles(as). Assim, ao abordar essa dimensão, o projeto tem se mostrado um meio fundamental para os desenvolvimentos pessoal e social dos(as) jovens envolvidos(as). Perante a isso, é possível identificar em que medida o CPGR tem repercutido nos projetos de vida desses(as) jovens, que é o que proponho analisar em seguida.

3.7 Futuros projetos profissionais dos(as) jovens

Até o momento foi realizada uma análise detalhada das trajetórias individuais de cada jovem, explorando as diferentes vivências de participação no CPGR e, sobretudo, tentando compreender os sentidos e os significados que eles(as) têm atribuído a essa experiência. A partir disso, apreendi, por meio das narrativas, que o CPGR tem sido uma prática educativa que tem contribuído para as formações humana e cidadã dos(as) jovens, assim como de suas identidades positivas e potencialidades. Pensando nisso, emerge a discussão sobre as perspectivas de futuro dos(as) jovens e em que medida a experiência no CPGR tem impactado a construção de seus projetos de vida. No entanto, os(as) jovens trouxeram em seus relatos a necessidade de discorrer sobre as perspectivas futuras relacionadas ao trabalho e, por isso, dada a amplitude dos projetos de vida diante dessa demanda, faço um recorte da temática dando enfoque para as questões profissionais.

Para refletir acerca das perspectivas profissionais trazidas por esses(as) jovens, apoiei-me na discussão sobre os projetos de vida. Mas o que seriam esses projetos de vida? Para entendê-los, Leccardi (2005, p. 36) traz a discussão da relação entre jovens, projetos e futuro, considerando que “o futuro é o espaço para construção de um projeto de vida e, ao mesmo tempo, para definição de si: projetando que coisa se fará no futuro, projeta-se também, paralelamente, quem se será”. É comum, durante a juventude, que alguns(algumas) jovens façam perguntas subjetivas e reflexivas a respeito do que pretendem “ser” no futuro. De tal modo, segundo Leccardi (2005), os(as) jovens planejam e organizam seu cotidiano em um movimento de impulso em direção à preparação do futuro.

De acordo com Almeida e Alves (2021), esse futuro pode ser próximo ou estendido, pois diante das múltiplas possibilidades de experiências e contextos sociais, os(as) jovens têm ressignificado o termo. De acordo com as autoras, “Os(as) jovens se veem diante da tarefa de projetar, projetar suas vidas em uma sociedade labiríntica e complexa com muitas possibilidades para uns(umas) e nem tantas para outros(as),

exigindo deles(as) constantemente tomadas de decisões e escolhas” (Almeida; Alves, 2021, p. 30).

Leccardi (2005), na mesma perspectiva, sinaliza que para alguns(algumas) jovens a relação com o futuro de curto a curtíssimos prazos é uma maneira de lidar com o futuro incerto e imprevisível. De tal maneira, os(as) jovens criam esforços de planejamentos e configuram um jeito de se proteger das inseguranças possivelmente apresentadas por circunstâncias futuras. Na presente pesquisa, deparei-me com essa situação ao escutar os relatos dos(as) jovens, percebi que a projeção de suas vidas estava mais restrita a um futuro próximo, pois se deparavam naquele momento com mais dúvidas e incertezas em relação ao período posterior à conclusão do curso. Mas notei que essa imprevisibilidade tinha como origem o campo alargado de possibilidades, uma vez que os sujeitos estavam envolvidos em variados projetos, trabalhos, grupos sociais, ou seja, vivências que ocorrem num interstício muito curto, principalmente para as jovens que ainda estão no curso de graduação. Se por um lado isso permite que tenham novas experiências em diferentes espaços, por outro pode causar receio em suas escolhas, principalmente no que se refere ao campo profissional.

Também vale considerar, nessa discussão, o campo de possibilidades que caminha próximo às trajetórias de vida e que pode potencializar ou não os projetos de vida. Segundo Alves (2013), pensar no campo de possibilidades nos leva a pensar os limites e as potencialidades que contextualizam as condições socioculturais que impulsionam a implementação ou não dos projetos. Portanto, Alves (2013) sugere que “o campo de possibilidades pode ser identificado como sendo as condições estruturais e conjunturais, balizadas pelos limites de ordem, social, histórica, econômica, cultural, territorial e pessoal aos quais os projetos estão sujeitos” (Alves, 2013, p. 159).

De acordo com Nonato e Villas (2014, p. 19), “o campo de possibilidades contradiz a ideia de que a conquista dos projetos de futuro depende somente do esforço pessoal ou da vontade própria do indivíduo, pois nos faz perceber em que ‘limites’ sociais, culturais e políticos os jovens se movem na construção do seu presente e futuro”. Contudo, Alves (2013) destaca que as “disposições pessoais”, no campo subjetivo, são essenciais ao se pensar projetos de vida; pois, se o sujeito não interiorizar seus desejos, habilidades e sonhos, dificultará as possibilidades de efetivação dos seus projetos. Diante disso, percebe-se que os projetos de vida dos(as) jovens não possuem linearidade, dadas as diversas condições interligadas para o processo construtivo desses projetos.

Além disso, é necessário considerar que falar em projetos implica pensar em várias dimensões da vida que, a todo instante, interconectam-se. Isso se torna ainda mais contundente ao ponderar sobre a proximidade entre os projetos e a construção da identidade juvenil; visto que, conforme Nonato e Villas (2014, p. 15), “falar de projetos de futuro nos leva a analisar a diversidade de cada sujeito dentro da sociedade, ou seja, os estilos de vida, as visões de mundo e os modos com que cada um pensa e age na sociedade contemporânea”. Dessa forma, os(as) jovens assumem percursos e identidades muito diferentes, não cabendo a possibilidade de que os projetos de vida sejam os mesmos para todos(as).

Levando-se em consideração o significado dos projetos de vida, a discussão a respeito do campo de possibilidades e os aspectos de âmbito subjetivo, conforme discutido anteriormente, apresento a seguir o que os(as) jovens têm pensado sobre as perspectivas de seus futuros, fazendo o recorte da área profissional. É importante ressaltar que mesmo deixando em aberto nas entrevistas as diferentes dimensões dos projetos em suas vidas, percebe-se que a maior parte dos(as) jovens trouxe a necessidade de relatar seus anseios e projeções para o trabalho remunerado, especificamente Aivil, Miguel, Júlia e Luiza. Por coincidência ou não, são os(as) jovens que estão graduados(as) e que, em certa medida, já tiveram diferentes experiências profissionais.

De acordo com Nonato e Corrochano (2021), o trabalho é uma das questões centrais na vida dos(as) jovens e assume diferentes sentidos; sendo assim, é necessário problematizar quais têm sido as condições oferecidas a eles(as) para a construção dos seus projetos de vida. Ao estudar os(as) jovens envolvidos(as) nesta pesquisa, torna-se evidente que cada indivíduo estabelece uma relação única com o trabalho, moldando suas perspectivas futuras. Conforme as autoras destacam, “desta maneira, consideramos que, no contexto brasileiro, o trabalho faz parte das biografias juvenis, aparecendo ora como possibilidade de formação e/ou de se vivenciar a condição juvenil, ora como espaço de precarização e limitação dessa vivência” (Nonato; Corrochano, 2021, p. 14). Cabe, então, pensar em como a projeção futura para o trabalho tem estabelecido conexões com as experiências desses(as) jovens com o CPGR.

Entre os(as) entrevistados(as), Aivil, desde o início da nossa conversa, foi a jovem que mais trouxe elementos para se pensar os projetos de vida tendo como centralidade o trabalho. Formada em Letras, a jovem teve a oportunidade de vivenciar de diferentes formas a carreira docente durante sua graduação, ingressando precocemente no mercado de trabalho em escolas e cursinhos particulares de Belo Horizonte. Ao mesmo tempo,

conseguiu conciliar suas atividades profissionais com o voluntariado no projeto Equalizar. Ao longo de muitos anos de experiência na área, Aivil desenvolveu uma perspectiva crítica sobre a profissão docente, percebendo que as demandas do trabalho nem sempre são compatíveis com a qualidade de vida.

Ela relatou que para obter uma remuneração considerada adequada precisava assumir empregos em diversos lugares e horários, o que acabava restringindo seu tempo pessoal e de lazer. Além das horas dedicadas à sala de aula, ela se via sobrecarregada com tarefas como correção de provas, lançamento de notas e planejamento das aulas, que frequentemente se estendiam para fora do ambiente escolar. Nas palavras da jovem:

Tinha dia que eu saía de casa às 6h30 da manhã e chegava [...] quase 10 horas da noite, sabe? E... e eu acho que essa é uma rotina meio normal, assim de professor. Então era isso que... era disso que eu tava querendo também escapar um pouquinho. E dar aula é uma... [...] por mais que eu tenha experiência e tal, ainda me deixa um pouco ansiosa planejar a aula [...]. Então, [...] se eu pudesse ter uma carga horária baixa pra mim seria bem melhor assim (Aivil, Entrevista).

Outra questão suscitada por ela é a busca por estabilidade em seus vínculos empregatícios. Em algumas ocasiões de suas vivências em instituições privadas, Aivil sentia-se apreensiva com a possibilidade de demissão; pois, frequentemente, presenciava demissões de bons colegas de profissão. Em relação a essa questão de estabilidade, ela explicou que chegou a ser servidora do estado de Minas Gerais na função de professora de Língua Portuguesa em 2022; mas, em menos de seis meses, pediu exoneração. Aivil percebeu que o excesso de trabalho afetava todos(as) os(as) professores(as), independentemente de atuarem em escolas públicas ou privadas. Essa constatação levou-a a buscar outras alternativas de emprego.

A jovem, ao ressaltar o que lhe afligia profissionalmente, demonstra sua constatação de qual tem sido a condição docente, que é uma temática comum e urgente suscitada por professores(as). De acordo com Garcia *et al.* (2005), a profissão docente tem recebido variadas problematizações após ter se tornado um trabalho considerado de alto grau de complexidade, principalmente a partir da última década do século XX. Isso, porque suas atividades foram ampliadas para além da sala de aula e dos currículos, cabendo a necessidade de ressignificar suas funções diante das mudanças contemporâneas na educação. Então, o(a) professor(a), além de estar envolvido(a) com seus planejamentos individuais, precisa estar atento(a) aos diferentes modelos de formação continuada, atualizando-se com o surgimento constante de ferramentas computacionais, além da

reinvenção das práticas na sala de aula e das demandas de seus(suas) alunos(as) em face das mudanças tecnológicas e sociais no mundo. Somados aos trâmites administrativos, como reuniões e preenchimento de avaliações.

Isso tudo sem o reconhecimento por parte governamental e das instituições privadas de que o trabalho docente não está restrito à sala de aula. Então, para dar conta das outras exigências incumbidas são necessárias horas extras de trabalho que conflitam com as demais atividades da vida pessoal. Garcia *et al.* (2005) alerta que essa sobrecarga de responsabilidades na vida dos(as) professores(as) pode causar efeitos na saúde, implicando exaustão corporal e mental, sendo perigoso para o surgimento de doenças físicas e psíquicas. Cabe também refletir que mesmo com a intensidade e o ritmo desse trabalho, a profissão docente ainda está sujeita à baixa valorização de remuneração. Segundo Garcia *et al.* (2005), diante dessas questões é possível pensar na exploração do trabalho docente.

Por isso a jovem Aivil repensou seus caminhos profissionais e recusou esse tipo de condição de trabalho para seu futuro. Ela chegou a se abrir para conhecer distintos espaços educativos, no público e no privado, em escolas e em cursinhos, e percebeu que independentemente do lugar as condições de trabalho dos(as) professores(as) eram semelhantes. Dessa forma, naquele momento estava projetando um futuro profissional no qual não tivesse que encarar esses medos e inseguranças, principalmente ao priorizar sua saúde e sua vida pessoal.

Pensando nas possibilidades disponíveis para alcançar seus objetivos, Aivil decidiu se dedicar aos estudos para concursos públicos. Seu desejo é encontrar um trabalho com uma carga horária semanal de no máximo trinta horas, o qual proporcione também estabilidade financeira. Essa escolha permitiria que ela tivesse mais tempo para cuidar de si mesma, de sua família e aproveitar momentos de lazer, algo que tem sido escasso em sua vida. Aivil revelou que está aberta a concorrer em diversos tipos de concursos, desde aqueles de nível médio até aqueles voltados para a graduação em Letras, como os destinados a revisores de textos e redatores. Com essa meta de vida, tomou a iniciativa de reduzir sua carga horária de trabalho atual, possibilitando que dedique mais tempo aos estudos para as provas de concursos. Durante nossa entrevista, Aivil mencionou que já realizou algumas dessas provas.

A postura crítica de Aivil ao repensar seus caminhos profissionais futuros revela as novas perspectivas que os jovens contemporâneos têm adotado no que se refere ao trabalho, levando-os a reavaliar o papel que a ocupação desempenha em seus projetos de

vida. Entende-se que o trabalho como instituição socializadora possui uma centralidade importante na vida dos(as) jovens brasileiros(as), mas é necessário pensar que ele pode assumir um lugar de disputa com outras dimensões da vida juvenil. No caso de Aivil, por exemplo, nota-se que o trabalho exaustivo impede que ela vivencie outras demandas de sua vida juvenil. Ela relatou que se preocupava em dar espaço a outras necessidades que envolviam sua vida pessoal, como os estudos e a sociabilidade, e que naquele momento o trabalho impossibilitava isso. Essa situação representa uma oportunidade para refletir sobre os limites do trabalho que ora potencializa, ora limita a condição juvenil (Nonato; Corrochano, 2021).

Diante disso, Aivil está em busca de um trabalho decente, no qual o princípio central seja evitar a exploração tanto física quanto emocional. Tal projeção é marcante para os(as) jovens contemporâneos(as) que compreendem a necessidade do trabalho, mas assumem não querer “morrer de trabalhar”, e sim “trabalhar para viver”. A postura da jovem evidencia esse lugar de querer viver para além de sobreviver, por isso preza pela qualidade de vida. Essas percepções sobre o trabalho trazidas pela jovem são plausíveis e potentes quando pensamos nas juventudes brasileiras, e dialogam, inclusive, com as prioridades para uma Agenda Nacional de Trabalho Decente para a Juventude. Esse documento tem como objetivo discutir as condições de trabalho juvenil no Brasil e definir critérios de aprimoramento pensando no desenvolvimento e na qualificação dos(as) jovens. Entre as prioridades, observa-se que os eixos 2 e 4 vão ao encontro das urgências de discussão postas por Aivil em seu relato, sendo elas:

2) CONCILIAÇÃO DE ESTUDOS, TRABALHO E VIDA FAMILIAR: ampliar as oportunidades e possibilidades de conciliação entre os espaços do trabalho, dos estudos e da vida familiar e em sociedade para os(as) jovens trabalhadores e estudantes, de forma que o trabalho não se sobreponha ou mesmo prejudique as trajetórias educacionais e de integração social.

[...]

4) DIÁLOGO SOCIAL: ampliar e fortalecer o debate sobre as alternativas e condicionantes para a melhor inserção juvenil no mercado de trabalho; estimular as condições de participação juvenil urbana e rural nos instrumentos de defesa de direitos do trabalho, na organização sindical e nas negociações coletivas (Brasil, 2010, p. 36).

Esses pontos suscitados no documento tendem a reforçar a importância dessa pauta para a vida dos(as) jovens. O debate sobre o trabalho juvenil tem que atentar às demandas heterogêneas que os(as) jovens têm de vivenciar outras áreas de suas vidas. Dessa forma, o trabalho precisa potencializar essas experiências em vez de anulá-las.

Por esse motivo, é importante trazer à discussão que Aivil, além de ter traçado uma criticidade ao que foi exposto anteriormente, igualmente reformulou seus projetos de vida na área profissional. Essa atitude de pedir demissão de alguns empregos e dedicar um tempo maior para os estudos em busca dos seus objetivos nos leva a refletir sobre o campo de possibilidades juvenis. No presente caso, sua condição sociocultural permitiu que seus caminhos fossem repensados, isso significa que ela tinha amparo estrutural para essa escolha. Até mesmo porque a jovem relatou que caso seus planos fossem por algum momento “frustrados”, ela poderia voltar para a sala de aula, tendo em vista que já construiu um posicionamento reconhecível no mercado de trabalho como professora. Apesar de sua decisão de buscar novas oportunidades, ao longo da entrevista Aivil expressou um sentimento ambivalente em relação à profissão docente. Ela afirmou que sente prazer em dar aulas; mas, ao mesmo tempo, não se identificou com os ritmos, os tempos e as demandas associados à profissão. O senso de realização era especialmente sentido ao lecionar para estudantes mais velhos, o público dos cursinhos populares. Essa afinidade com jovens e adultos, inclusive, levou-a a manter um vínculo com os cursinhos populares, pois sente-se mais à vontade e capacitada para lidar com esse público em comparação com crianças e adolescentes. A participação de Aivil tanto no Equalizar quanto no CPGR mostrou-lhe uma possibilidade de continuar com um vínculo docente; mas, dessa vez, no âmbito da EJA. Contudo, a jovem expressou de forma enfática que não gostaria que a profissão docente fosse sua principal fonte de renda:

Sim! Eu queria [...] no mundo ideal... eu queria ganhar mais como revisora. Por isso que eu tenho estudado para esses concursos que são da área de revisão. É, e talvez trabalhar com sala de aula só em cursinho voluntário. Ou uma outra coisa que me atrai assim é EJA, mas aí seria um plano só para se eu realmente tivesse uma carga horária de trabalho de concurso que é 6 horas por dia, etc. Agora, trabalhando 40 horas semanais, é sem chance. Mas meu plano para o futuro era esse: ser uma revisora concursada, trabalhar 6 horas por dia, plena, e aí de noite eu poderia mexer com EJA e com... com o cursinho popular. Mas eu não tenho mais interesse em fazer da sala de aula a principal fonte de renda [...] (Aivil, Entrevista).

Assim, parece evidente que os projetos de vida dos(as) jovens não tenham uma trajetória linear, mas são dinâmicos e podem se transformar ao longo do tempo, como explicam Almeida e Alves (2021, p. 18): “Sendo assim, os projetos de vida são processos de construção contínua e permanente, que se alteram no movimento do fluir da vida”. Ao observar o caso de Aivil, nota-se que ela experimentou diferentes formas de sua profissão

ao mesmo tempo que se formava como pessoa, desenvolvendo sua identidade, seus valores e suas perspectivas em relação à vida, assim como suas prioridades para o futuro.

Um aspecto importante a se pensar é a mudança na relação de Aivil com o dinheiro. Anteriormente, ela se preocupava em preencher seus horários de aula e buscava uma maior carga horária para aumentar sua remuneração. No entanto, atualmente seu foco está em alcançar a estabilidade financeira por meio de uma carreira como servidora pública, mesmo que isso signifique ganhar menos. Essa mudança reflete uma transformação em suas prioridades, pois ela agora valoriza a estabilidade e a segurança proporcionadas por um cargo público. O amadurecimento relaciona-se à trajetória nos cursinhos populares, o qual tem feito a jovem repensar que sua transição de carreira não é baseada nos desejos, mas sim na necessidade. Essa identificação com os(as) estudantes jovens e adultos(as) das camadas populares faz com que ela dê continuidade ao trabalho voluntário. Ela relata que pretende continuar no CPGR e não tem pretensão de sair.

Júlia também tem formação em Letras e estava prestes a concluir seu mestrado na área. Em suas reflexões sobre projetos de vida, a relação com o trabalho assume uma dimensão fundamental a ser discutida. Nos últimos tempos, tem sido especialmente preocupante para ela o futuro próximo, pois necessitava se inserir no mercado de trabalho após a conclusão do mestrado, uma vez que sua principal fonte de renda é a bolsa de pesquisa financiada pela CAPES. Nessa busca por oportunidades profissionais, Júlia já tentou participar de alguns processos seletivos em escolas particulares de Belo Horizonte, almejando cargos como professora. No entanto, não tem recebido respostas positivas, o que fez com que refletisse sobre outras alternativas. Ela expressou sua inquietação da seguinte forma:

E, assim, nesse contexto, nesse momento atual, eu não tenho pretensão de entrar em uma instituição. Eu sempre mando currículo, né? Outro dia, até fiz uma entrevista numa escola aqui pertinho, e aí a moça não me contactou, quis contratar uma pessoa mais velha, né? Depois, a moça do RH me deu esse *feedback*. Então eu quero [...] tentar conseguir ofertar aula, curso de redação *on-line*, sabe? Tipo, alcançar mais público. E aí, se isso for possível, eu pretendo [...] me manter em algum voluntariado, eu acho que é um trabalho legal, diferente. E por enquanto é só isso [*risos*]. Eu estou meio, sei lá, tentando me virar aos pouquinhos aí nos planos [*risos*] (Júlia, Entrevista).

Ao longo da entrevista, Júlia compartilhou que em diversas ocasiões de sua vida precisou reavaliar suas estratégias para se manter financeiramente estável. Vinda de uma família de baixa renda, sempre precisou conciliar sua vida acadêmica com o trabalho, tornando isso parte integrante de sua trajetória. Para assegurar seu sustento e apoio

financeiro, atuou como professora particular durante os últimos anos de sua graduação. Dessa forma, Júlia também nos faz lembrar do campo de possibilidades, conforme enfatizado por Almeida e Alves (2021). Os(as) jovens projetam seus futuros levando em consideração as condições sociais, econômicas e culturais que os(as) cercam. As autoras ponderam que, conseqüentemente, “não se vivencia a juventude e não se constrói projetos de vida da mesma maneira, com as mesmas condições socioeconômicas e culturais” (Almeida; Alves, 2021, p. 26).

Nessa passagem fica evidente que, apesar das qualificações de Júlia, ela enfrentava desafios estruturais para se inserir no mercado de trabalho. Diante das incertezas em relação ao futuro, refletia sobre a possibilidade de construir uma carreira autônoma. Sendo assim, decidiu investir na produção de conteúdos sobre redação em seu Instagram, no qual direcionava as postagens para o público que se preparava para provas de vestibulares diversos. Essa estratégia tem o objetivo de atrair estudantes interessados(as) em aulas particulares *on-line* e, no futuro mais próximo, a jovem planejava desenvolver um curso *on-line* de redação. Ela também explicou que desejava vender seu curso a preços mais populares para ajudar outras pessoas oriundas das mesmas realidades socioeconômicas que a sua.

Nonato e Corrochano (2021) também destacam a relevância da dificuldade de inserção no mercado de trabalho como um elemento crucial na reflexão sobre os limites do trabalho. A escassez de oportunidades laborais adequadas torna-se, por si só, um fator limitador para os(as) jovens; mas, ao mesmo tempo, eles(as) se reinventam para conseguir de alguma maneira sua inclusão. Além disso, as autoras apontam que as transformações sociais no mercado, bem como a incorporação de tecnologias, têm gerado novas formas e relações de trabalho, sendo assim:

O desemprego, a subutilização da força de trabalho, o desalento, ou seja, a desistência de buscar trabalho, e o trabalho ‘por conta própria’ ou ‘empreendedor’ crescem de forma persistente nos últimos anos, seja em volume, seja em duração, deixando de ser um fenômeno conjuntural e temporário, e alcançando de forma drástica a população jovem (Nonato, Corrochano, 2021, p. 20).

Nesse contexto, é cada vez mais comum a adoção de trabalhos mais flexíveis e autônomos por parte dos(as) jovens. Essas mudanças no cenário laboral têm impactos significativos na forma como os(as) jovens percebem e experimentam o trabalho em suas vidas. Como mencionei em outro momento, os(as) jovens contemporâneos estão

preocupados(as) não apenas com trabalhos que garantam sua sobrevivência, mas com aqueles que permitam sua vivência em outras dimensões. Considerando outros aspectos, o CPGR desempenhou um papel significativo na construção dos projetos de vida de Júlia, proporcionando a oportunidade de vivenciar a experiência como professora, o que tem fortalecido sua determinação em permanecer na profissão. Além disso, ela mencionou que sua formação acadêmica sempre esteve direcionada para a área de Literatura; porém, a partir do cursinho, descobriu uma potencialidade para ministrar aulas de Redação.

Então, o CPGR como prática educativa tem funcionado como um espaço de produção de experiências significativas para os(as) participantes. A partir dessa experiência e de outras por onde esses(as) jovens transitam, eles(as) vão construindo um olhar sobre si e sobre o contexto em que estão inseridos(as). Segundo Corti e Souza (2004), as alternativas oportunizam que os(as) jovens fortaleçam seu olhar para dentro de si, uma vez que “explorar suas próprias possibilidades individuais e as possibilidades do mundo faz com que os(as) jovens construam conhecimentos sobre si próprios, e lhes permite colocar-se à prova, confirmando, negando e reformulando suas hipóteses sobre si mesmos” (Corti; Souza, 2004, p. 29). No que se refere ao trabalho voluntário no CPGR, Júlia pretendia continuar como voluntária e não tinha expectativa de sair.

Miguel, ao pensar sobre seus projetos de vida, lançou um olhar especial para a perspectiva do trabalho, principalmente porque sua vivência tem sido formadora e tem potencializado suas condições enquanto humano (Nonato; Corrochano, 2021). Desde o início de sua graduação, tem se dedicado ao desenvolvimento de tecnologias assistivas voltadas para variados tipos de deficiência. Em distintos momentos da entrevista, o jovem estabeleceu uma conexão significativa entre sua profissão como engenheiro e seu trabalho voluntário no CPGR. Ambos têm o propósito de impactar positivamente a vida das pessoas. Mediante isso, é perceptível que Miguel tem uma motivação explícita em “fazer o bem para a sociedade”, algo associado aos seus valores e à sua cultura. Contudo, ele demonstrou que tem se tornado ainda mais sensível às questões sociais ao seu redor, justamente pelo que tem aprendido na educação popular. Sobre isso, expressou uma abertura de levar esse olhar para sua vida profissional que, para Almeida e Alves (2021), faz-se significativo:

Por exemplo, como podemos contribuir para que em seus projetos de vida os(as) jovens se reconheçam como sujeitos históricos e agreguem em seus projetos valores como a solidariedade, a fraternidade, a liberdade e o espírito democrático e não se vejam apenas como consumidores(as) de mercadoria e

reprodutores(as) de um mundo cruel, que desumaniza e violenta os direitos humanos e da natureza (Almeida; Alves, 2021, p. 36).

Naquele momento, ao projetar seu futuro Miguel percebeu que precisava dedicar mais tempo à sua empresa, que estava vivenciando um período de crescimento nas vendas e no desenvolvimento de novos produtos. Devido a essa demanda maior em sua carreira profissional, decidiu se afastar temporariamente do CPGR, onde desempenhava o papel de assessor de simulados e era responsável por dar assistência ao *site* do projeto. Contudo, para o cursinho não ter gastos maiores, iria manter a assistência técnica do *site*. Sua pretensão era poder retornar algum dia para o CPGR, mas deixou claro que desejava continuar contribuindo voluntariamente com projetos orientados pela educação popular.

Luiza estava perto da conclusão do curso de Medicina – décimo período. A jovem estava decidida a seguir a profissão de médica; no entanto, tinha dúvidas em relação ao seu futuro no que dizia respeito à residência médica após se formar, pois ainda não sabia se realmente queria fazer uma especialização, nem mesmo a área específica. Outra preocupação da jovem se referia às questões financeiras. Mesmo dedicando-se integralmente ao curso de graduação, Luiza realizava trabalhos como bolsista de monitoria na disciplina de Anatomia Patológica, era *freelancer* em Medicina do Trabalho, e, aos finais de semana, ocupava-se de eventos em um *buffet*. Sendo oriunda das classes populares, ela reconhecia que uma das oportunidades proporcionadas pelo curso de Medicina é a possibilidade de ascensão social e independência financeira, conforme ela disse:

Então, eu acho que primeiro eu quero descobrir o que eu quero na faculdade e [...] decidir se eu quero fazer o cursinho de residência ou não. E acho que eu não parei para pensar muito para frente, mas acho que meus planos de futuro são mais isso [...] descobrir o que eu quero e passar na residência né, eu acho que são os meus principais planos. Óbvio [...] que eu tenho planos de ganhar dinheiro, né? Depois que eu formar. Ganhar dinheiro, reformar minha casa, fazer os meus pais pararem de trabalhar, principalmente o meu pai parar de trabalhar e sabe, pelo menos assim, desafogar um pouco eles, meu pai, nessa responsabilidade que ele tem de ser [...] o único, o principal provedor da casa. É, eu acho que é mais isso [...], eu quero viver um pouco mais [...] curtir minha família de uma forma diferente, também (Luiza, Entrevista).

Mesmo que não fosse a única, uma das dimensões do projeto de vida estava interligada ao mundo do trabalho, hoje presente na vida de muitos(as) jovens brasileiros(as), principalmente nos(as) de baixa renda. No caso de Luiza, seus planos para o futuro contemplavam atribuir um sentido de necessidade (Nonato; Corrochano, 2021),

que estava atrelado ao sonho de poder sustentar e dar uma qualidade de vida melhor para sua família. Pensando no CPGR, Luiza expressou claramente o desejo de permanecer no cursinho por muitos anos. Para ela, essa era uma forma de manter o vínculo com a Química, sua verdadeira paixão. Enquanto fosse viável conciliar estudos, trabalho e cursinho, a jovem se manteria como voluntária.

Enquanto os(as) jovens mencionados(as) anteriormente compartilhavam seus projetos de vida relacionados à dimensão do trabalho, Laura e Thaís refletiam sobre outras esferas da vida. Laura, por exemplo, deixou isso claro em sua fala: “Mas é [...] basicamente conseguir formar para ter mais tempo para dedicar às coisas que eu gosto também, sabe? Assim, não só tentar residência” (Laura, Entrevista). Isso inclui ter mais momentos para si mesma, viajar, ter encontros de lazer com a família e amigos e se dedicar aos trabalhos voluntários. No que se refere a isso, a jovem tem uma trajetória significativa como voluntária em diferentes projetos ao longo de sua vida e, portanto, valoriza muito a possibilidade de ter mais tempo para se dedicar a essas atividades. Ela se incomodava com o quanto o curso de Medicina ocupava sua vida e dizia que tudo “é Medicina”. Inclusive, destacou que não conseguiria prosseguir como voluntária do CPGR, pois no próximo semestre precisaria concentrar-se inteiramente em seus estudos na faculdade.

Thaís ponderou que ainda não fez tantos planos para o futuro, já que estava experimentando o momento presente. Relatou que há uma possibilidade de voltar para São Paulo após se formar. Mas, independentemente de onde estiver, quer vivenciar sua carreira como médica tendo como perspectiva sua estabilidade financeira. Ela ainda não sabe qual especialidade quer seguir e esperava que a resposta fosse encontrada quando estivesse trabalhando na área. A jovem também enfatizou que gostaria de permanecer contribuindo para a educação popular, mesmo que fosse em projetos diferentes. Também manifestou o desejo de ampliar suas atuações no voluntariado, incluindo sua futura profissão como médica, da seguinte forma:

Então, eu sempre quis atuar em outras regiões ainda mais vulneráveis, talvez em situação de guerra [...] talvez até como médica, não sei ainda bem como vai ser, mas acho que o trabalho voluntário sempre vai estar aí para eu ter o contato sempre, que me faz muito bem, que eu acho que é uma coisa que enriquece muito a gente (Thaís, Entrevista).

Em relação ao cursinho, ela esperava contribuir enquanto fosse possível e não tinha vontade de sair no momento presente. É interessante observar que tanto Laura

quanto Thaís mencionaram em várias partes desta pesquisa a importância do CPGR para suas formações humanas. Ambas ressaltaram diversas vezes que todas as aprendizagens humanas, sociais e políticas adquiridas no projeto seriam aplicadas em suas futuras atuações como médicas. Vale lembrar que essa disposição para o trabalho voluntário sempre esteve presente em suas vidas, antes mesmo do CPGR, uma vez que Laura já foi voluntária de projetos de extensão e Thaís fazia parte de um grupo de escoteiros.

Partindo da análise dos projetos de vida dos(as) jovens, é notável a diversidade que há nos depoimentos, pois cada um(a) estava inserido(a) em um contexto socioeconômico e cultural diferente, além de ter vivenciado trajetórias de vida específicas. No entanto, havia uma necessidade comum entre eles(as), de pensar na organização do seu futuro, especialmente no âmbito do trabalho, mesmo que em tempos e dimensões singulares. Também foi possível constatar que a perspectiva do trabalho emergiu como uma centralidade importante para a discussão com os(as) jovens. Cada um(a) deles(as) trouxe vivências e problematizações no trabalho, salientando o que desejavam para o futuro. Além disso, alguns(algumas) jovens também consideraram outras áreas da vida, como a necessidade de se organizar para ter mais tempo para si, de sociabilidade e da dedicação a trabalhos voluntários nos quais têm vontade de ingressar.

É notável que ao longo dessa discussão houve diálogo com a própria experiência no CPGR, visto que o cursinho desempenhou um papel significativo como prática educativa, oferecendo aos(às) jovens um espaço para reflexão sobre si mesmos, suas habilidades e objetivos de vida. Nesses relatos, é possível identificar elementos da formação humana, enfatizando os processos de humanização presentes na educação popular como parte do processo de autoconstrução da identidade dos(as) jovens. Além disso, outra observação é que embora a experiência no cursinho tenha sido significativa, a permanência deles(as) depende de outros projetos e atividades que ocorrem simultaneamente em suas vidas. É importante reconhecer que o CPGR é apenas uma das atividades entre tantas outras no percurso desses(as) jovens.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como objetivo central compreender as experiências dos(as) jovens que atuaram como voluntários(as) no Cursinho Popular Guimarães Rosa na UFMG no segundo semestre de 2022. Esperamos que a investigação desenvolvida possa contribuir para ampliar o conhecimento sobre os cursinhos populares no Brasil, especificamente aqueles que atuam em âmbito universitário. Os cursinhos populares têm se difundido desde o início do século XXI como projetos de extensão, o que requer a compreensão de suas repercussões para as universidades e para a sociedade em geral. O trabalho também buscou ampliar o olhar para os(as) jovens que atuavam nos cursinhos populares como projetos de extensão, o que poderá contribuir igualmente para o campo da Sociologia da Juventude.

Tendo isso em vista, optei por iniciar meu percurso metodológico fazendo uma pesquisa exploratória para conhecer os cursinhos populares da UFMG. Sentia falta dos dados acadêmicos sobre essas iniciativas e, até mesmo, sobre a visibilidade delas na e para a universidade. Então, dedicar a primeira etapa da pesquisa a esses cursinhos populares foi um ato afetivo, político e pedagógico, pois meu investimento buscava dar maior publicidade ao trabalho que eles desenvolviam na UFMG. Os dados captados indicaram que havia oito cursinhos populares como projetos de extensão da referida universidade, distribuídos em três *campi*: Pampulha, Saúde e Regional de Montes Claros. Juntos, mobilizavam em média quatrocentos e sete alunos(as) externos da UFMG e trezentos e trinta e cinco voluntários(as), a maioria daquela comunidade universitária.

Uma das conclusões a que podemos chegar é que a disseminação dos cursinhos populares na UFMG, especialmente entre 2018 e 2020, teve como uma das causas as políticas públicas implementadas nos últimos anos que em certa medida têm possibilitado que os(as) jovens das classes populares possam sonhar com o ingresso na universidade. Entre essas políticas, podemos citar o FIES, o ProUni, o Reuni, o SiSU e a Lei de Cotas. Levando esse fator em consideração, havia uma demanda em criar espaços/tempos que contribuíssem para que jovens e adultos(as) das camadas populares que desejavam ingressar no Ensino Superior pudessem se preparar para os processos seletivos.

No que se refere aos outros dados levantados, foi possível identificar diferentes processos de constituição e formas de atuação, funcionamento e organização, ainda que algumas informações fossem semelhantes. De maneira geral, eles reproduziam um planejamento pedagógico que contemplava as disciplinas e os conteúdos cobrados nos

variados vestibulares, embora o foco fosse o Enem, a fim de proporcionar a aprovação das camadas populares nesses exames. Desse modo, percebi que a dimensão da educação popular às vezes aparecia timidamente. No entanto, não se pode insinuar que as práticas pedagógicas se limitavam ao modelo disciplinar e tradicional devido ao limite investigativo da pesquisa. Inicialmente, não havia indícios de uma organização pedagógica com base na educação popular nos documentos referentes ao cursinho investigado. Tal questão surgiu somente a partir dos relatos dos(as) jovens, que demonstraram que essa concepção estava imbricada em variadas práticas do projeto.

Outra constatação feita pela pesquisa é a preocupação com que esses espaços sejam ocupados como oportunidades de desenvolvimento profissional e pessoal dos(as) discentes da graduação e da pós-graduação da UFMG, especialmente aqueles cursinhos populares localizados em faculdades que possuem cursos de licenciaturas. Isso significa que os cursinhos populares como projetos de extensão têm um sentido de formação social e profissional, o que se conecta com as diretrizes da extensão universitária explícitas na Política Nacional de Extensão Universitária (2012). Portanto, os cursinhos populares na universidade ultrapassam o propósito fundante, que é a inserção das camadas populares no Ensino Superior. Eles também têm funcionado como lugares que proporcionam a socialização, os desenvolvimentos pessoal, profissional e acadêmico da comunidade interna da UFMG.

Mesmo apresentando bons resultados para o ensino, a pesquisa e a extensão, os cursinhos populares enfrentavam diariamente dificuldades para se manter como projetos de extensão. Os relatos indicam que as questões financeiras se perpetuam como principal desafio, pois limitam possíveis investimentos para os(as) alunos(as), como a ajuda para deslocamentos, o que tende a ser um dos principais motivos de evasão. Outro ponto é a baixa disponibilidade de bolsas de extensão direcionadas para os projetos. Apenas 50% dos cursinhos populares foram abarcados e, mesmo assim, o recurso é insuficiente para incluir um maior número de participantes. Dessa forma, as equipes dos cursinhos populares, por serem em sua maioria voluntários(as), estão suscetíveis a uma maior rotatividade, o que prejudicava em parte o andamento dos projetos.

Outro resultado da pesquisa se refere à construção do histórico do Cursinho Popular Guimarães Rosa, que foi escolhido como campo de pesquisa para investigar as experiências juvenis nos cursinhos populares. Antes disso, os registros do percurso de existência do cursinho eram contados apenas oralmente. Nessa fase, foi possível constatar a marca da juventude universitária na fundação do CPGR, o que respondia a uma das

questões geradoras da pesquisa. Esse dado me levou a entender que os(as) jovens têm procurado novas formas de engajamento político em ações diretas, optando por atuar em escala local em prol de resolver problemas urgentes da sociedade (Tarábola, 2019; Ferreira; Oliveira, 2021). No presente caso, eles(as) se sensibilizavam com a causa do acesso de jovens e adultos(as) das camadas populares ao Ensino Superior, o que foi a motivação inicial para a criação do cursinho analisado.

Essa questão ganha uma dimensão maior quando levamos em consideração que grande parte desses(as) fundadores(as) era estudante do curso de Medicina da UFMG. Entende-se que historicamente e tradicionalmente os cursos de Medicina são conhecidos como de grande concorrência, o que o leva a ser mais seletivo no que se refere ao público ingressante, tendendo a agrupar uma maioria de alunos(as) de origem elitizada. Essa percepção foi trazida por esses(as) jovens em seus relatos, ao concluírem sobre a importância do ato político de manter um cursinho popular no contexto de uma Faculdade de Medicina.

As marcas de um cursinho popular na Faculdade de Medicina da UFMG também estavam presentes nos dados levantados acerca do perfil socioeconômico dos(as) voluntários(as). Como resultado, foi constatada uma notoriedade dos graduandos(as) e ex-graduandos(as) da UFMG, que representaram 61% dos respondentes. No que diz respeito às idades, 88% dos(as) respondentes correspondiam àqueles(àquelas) jovens entre 15 e 29 anos. Tal fato respondeu, mais uma vez, uma das problemáticas da pesquisa acerca da centralidade da juventude nos cursinhos populares. Em relação à raça/cor, a maioria dos(as) respondentes (64%) se autodeclara branco(a). Além disso, 100% alegaram não ter filhos(as) e 61% afirmaram que não são ocupados(as).

Esses dados foram significativos para se pensar a dimensão das condições de vida de um grupo específico. A partir da problematização das informações retratadas, busquei uma leitura sociológica, a qual apontou que os traços econômicos, sociais e culturais desses(as) jovens permitiam que se configurassem espaços e tempos em suas vidas que fortaleciam a participação como voluntários(as) de um cursinho popular. No entanto, houve um cuidado em não generalizar tal contexto estendendo esses resultados aos demais cursinhos populares da UFMG. Isso, porque cada projeto está vinculado a determinada faculdade e, respectivamente, a algum curso, o que pode mudar substancialmente o perfil dos(as) voluntários(as). Aponto, inclusive, que esse foi um limite da pesquisa ao observar apenas uma amostra dos(as) voluntários(as) dos cursinhos

populares da UFMG. Assim, coloca-se como um possível caminho para novas pesquisas a investigação sobre esses diferentes perfis para efeito comparativo.

Pensando nos demais resultados da pesquisa, especialmente no que se refere à compreensão das experiências dos(as) jovens voluntários(as) do CPGR, podemos dizer que o projeto impactou a formação humana em diferentes dimensões, constatando a potencialidade do projeto como prática educativa. Nas análises das narrativas, deve-se levar em consideração que as experiências tiveram atravessamentos de outras vivências desses(as) jovens no cursinho antes e durante o ingresso. No primeiro momento, percebi que os(as) jovens, em seus percursos de vida, foram socializados(as) em determinados contextos escolares, familiares e religiosos que potencializaram o despertar para o trabalho voluntário. Isso, porque essas instituições socializadoras integraram esses sujeitos a valores que estimularam seus olhares acerca dos problemas sociais na sociedade brasileira.

Os(as) participantes relataram diversos motivos que os(as) levaram a se tornar voluntários(as) do CPGR, sobretudo aqueles ligados aos aspectos da retribuição e às contribuições da experiência para sua formação profissional. Os(as) jovens também teceram percepções acerca do cursinho, reconhecendo o princípio educativo do projeto fundamentado na concepção de educação popular, que estimulava a formação integral dos sujeitos participantes. Os(as) jovens também expuseram o que lhes faz falta no cursinho, como tempos de sociabilidade, e demandaram mais momentos de lazer e confraternização com o objetivo de fortalecer a interação entre os membros e suas equipes.

Os diferentes sentidos e significados que esses(as) jovens atribuíram à experiência no cursinho se relacionavam a múltiplos espaços vivenciados por eles(as). As experiências no cursinho ocorriam em meio a outras, não sendo isoladas. Foi importante ponderar os variados contextos das condições de vida daqueles sujeitos. Nos relatos dos(as) jovens havia a compreensão de que o cursinho, de modo mais subjetivo, trazia-lhes um sentido de conhecimento sobre si mesmos, abarcando a dimensão do autoconhecimento. Ao mesmo tempo, incluíam a perspectiva social do trabalho, ou seja, participar de um projeto baseado na transformação social pelo qual os resultados pudessem ter impactos diretos na sociedade.

Os(as) jovens também atribuíram o sentido do aprendizado reverberado especificamente na formação humana e no desenvolvimento de novas habilidades e potencialidades no âmbito profissional. Do mesmo modo, surgiu a questão da realização

pessoal, ou seja, o prazer que a experiência proporcionava por desenvolver uma atividade com a qual se identificavam. Além disso, o sentido da reciprocidade foi suscitado, que é a autorresponsabilidade em compensar a sociedade pelas boas oportunidades que tiveram em suas vidas. Houve, da mesma forma, o reconhecimento afetivo do acolhimento do cursinho, o qual possibilitou a integração dos sujeitos na Faculdade de Medicina. E, por fim, o sentido da atuação direta, que é a segurança de estar num projeto no qual é possível identificar os(as) envolvidos(as) e seus respectivos resultados.

Dessa forma, a pesquisa concluiu que o projeto tem se mostrado um meio fundamental nos desenvolvimentos pessoal e social dos(as) jovens envolvidos(as), pois permitia ampliar o campo de experiências aos(às) jovens. Por isso, na problematização final do estudo tencionei conhecer em que medida o CPGR repercutia nos projetos futuros desses(as) jovens. Eles(as) trouxeram uma necessidade de pensar os projetos de vida na perspectiva do trabalho, mesmo havendo dimensões singulares em cada depoimento. Nesse aspecto, chamou atenção a preocupação de algumas jovens oriundas de cursos de licenciatura que se deparavam com a insegurança acerca de seus futuros profissionais na área da educação, e como o cursinho lhes ajudava a elaborar suas expectativas, considerando limites e possibilidades. Tomando isso como base, aponto que se faz necessário o desenvolvimento de pesquisas que permitam uma compreensão dos alcances dos cursinhos populares como práticas formativas no campo profissional, principalmente para os(as) jovens dos cursos de licenciaturas.

Partindo para as palavras finais, espero que a pesquisa tenha possibilitado ampliar o olhar para os cursinhos populares como projetos de extensão da UFMG. Procurei demonstrar o quanto esses espaços são importantes para a formação de vida dos(as) jovens, uma vez que os projetos têm possibilitado múltiplas experiências que repercutem de variadas maneiras na vida deles(as). Por fim, posso dizer que a pesquisa teve atravessamentos de várias temáticas e, que, apesar do seu limite temporal, ela se abre para diferentes possibilidades de encaminhamento futuro.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Jorddana Rocha de; ALVES, Maria Zenaide. Juventudes e projetos de vida. *In: LEAL, Álida; NONATO, Bréscia; CORREA, Licínia; NONATO, Symaira. (org.). Cadernos temáticos: juventude brasileira e educação. Belo Horizonte: Fino Traço, 2021. Disponível em: <https://observatoriodajuventude.ufmg.br/wp-content/uploads/2022/10/Juventudes-e-projetos-de-vida-1.pdf>. Acesso em: 25 set. 2023.*

ALVES, Izabella Rodrigues. *Repercussões do Cursinho Popular Equalizar da UFMG na formação escolar e nos projetos de vida de jovens egressos do Curso Pré-técnico*. 2019. 123 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Geografia – Licenciatura) - Instituto de Geociências, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.

ALVES, Maria Zenaide. *Ser alguém na vida: condição juvenil e projetos de vida de jovens moradores de um município rural da região de Governador Valadares – MG*. 2013. 213 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/BUOS-9DTEVP>. Acesso em: 25 set. 2023.

AMADO, João; FERREIRA, Sônia. A entrevista na investigação em educação. *In: AMADO, João (org.) Manual de investigação qualitativa em educação*. 2. ed. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2014a. p. 207-225.

AMADO, João; FERREIRA, Sônia. Estudos (Auto) Biográficos – Histórias de Vida. *In: AMADO, João (org.) Manual de investigação qualitativa em educação*. 2. ed. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2014b. p. 167-184.

AMADO, João; OLIVEIRA, Albertina L. Análise de narrativas – ‘estórias’ ou episódios. *In: AMADO, João (org.) Manual de investigação qualitativa em educação*. 2. ed. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2014. p. 251-262.

AMARAL, Ivanete Modesto. O conceito de experiência social aplicado ao trabalho de jovens diplomados: uma análise na perspectiva de François Dubet. *Revista Brasileira de Sociologia*, Porto Alegre, v. 4, n. 7, p. 293-316, jan./jun., 2016. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5896089>. Acesso em: 25 set. 2023.

ANDIFES. *V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos(as) graduandos(as) das IFES – 2018*. Brasília, 2019. Disponível em: <http://www.andifes.org.br/v-pesquisa-nacional-de-perfil-socioeconomico-e-cultural-dos-as-graduandos-as-das-ifes-2018/>. Acesso em: 12 nov. 2021.

ARROYO, Miguel G. *Outros sujeitos, outras pedagogias*. Petrópolis: Vozes, 2012.

ARROYO, Miguel G. *Passageiros da noite: do trabalho para a EJA: itinerários pelo direito a uma vida justa*. Petrópolis: Vozes, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/GCTpKgNQth5ZgbCyP3gbjcd/>. Acesso em: 25 set. 2023.

ARROYO, Miguel G. Pedagogias em Movimento – o que temos a aprender dos Movimentos Sociais? *Currículo sem Fronteiras*, Brasil, v. 3, n. 1, p. 28-49, jan./jun., 2003. Disponível em: <https://biblat.unam.mx/pt/revista/curriculo-sem-fronteiras/articulo/pedagogias-em-movimento-o-que-temos-a-aprender-dos-movimentos-sociais>. Acesso em: 25 set. 2023.

BONI, Valdete; QUARESMA, Sílvia Jurema. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas nas Ciências Sociais. *Revista Eletrônica dos Pós-graduandos em Sociologia Política da UFSC*, Florianópolis, v. 2, n. 1, p. 68-80, jan./jul., 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/emtese/article/view/18027/16976>. Acesso em: 16 dez. 2021.

BRASIL. [Constituição 1988]. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 14. set. 2022.

BRASIL. Decreto nº 6.495, de 30 de junho de 2008. Institui o Programa de Extensão Universitária – PROEXT. *Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 30 de junho de 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Decreto/D6495.htm. Acesso em: 28 jan. 2023.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. *Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 10 de janeiro de 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm. Acesso em: 14. set. 2022.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. *Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 26 de junho de 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 14. set. 2022.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 14. set. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação Superior. Câmara de Educação Superior. Resolução nº 7, de 18 dezembro de 2018. Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7 da Lei nº 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação – PNE 2014-2024 e dá outras providências. *Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 19 de dezembro de 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. *O ProUni*. [S.l.], 2021a. Disponível em: <http://prouniportal.mec.gov.br/#sobre>. Acesso em: 14 dez. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. *O que é o FIES?* [S.l.], 2021b. Disponível em: <https://sisfiesportal.mec.gov.br/?pagina=fies>. Acesso em: 14 dez. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. *O que é o SiSU?* [S.l.], 2021c. Disponível em: <https://sisu.mec.gov.br/#/#oquee>. Acesso em: 14 dez. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. *O que é Reuni?* [S.l.], 2021d. Disponível em: <https://reuni.mec.gov.br/o-que-e-o-reuni>. Acesso em: 14 dez. 2021.

BRASIL. Ministério do Trabalho e Emprego. *Agenda Nacional de Trabalho Decente para a Juventude*. Brasília: DF, 2011.

COLLADO, Danilo Medeiros; OLIVEIRA, Natália Carvalhais; CARNEIRO, Patrícia Oliveira. Extensão universitária e flexibilização curricular na UFMG. Belo Horizonte. In: *Revista Interfaces*, [S.l.], v. 2, n. 3, p. 4-26, jul./dez., 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/revistainterfaces/article/view/18951>. Acesso em: 12 dez. 2021.

CORROCHANO, Maria Carla Jovens operários e operárias: experiência fabril e sentidos do trabalho. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 22, n. 2, p. 425-450, jul./dez., 2004. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-54732004000200008. Acesso em: 25 set. 2023.

CORROCHANO, Maria Carla. *Jovens olhares sobre o trabalho: um estudo dos jovens operários e operárias de São Bernardo do Campo*. 2001. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

CORTI, Ana Paula; SOUZA, Raquel. Aproximando-se do conceito de juventude. In: CORTI, Ana Paula; SOUZA, Raquel. *Diálogos com o mundo juvenil: subsídios para educadores*. São Paulo: Ação Educativa, 2004.

CUNHA, Ana Luiza Salgado. *A experiência como prática formativa de estudantes na extensão universitária*. 2013. 85 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2013.

DAYRELL, Juarez Tarcísio. A escola faz as juventudes? Reflexões em torno da condição juvenil. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1.105-1.128, out. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/RTJFy53z5LHTJjFSzq5rCPH/?lang=pt>. Acesso em: 04. dez. 2021.

DAYRELL, Juarez Tarcísio. O jovem como sujeito social. In: *Revista Brasileira de Educação*, Associação Nacional dos Pesquisadores em Educação, n. 24, p. 40-52, set./out./nov./dez., 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/zsHS7SvbPxKYmvcX9gwSDty/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 25 set. 2023.

DAYRELL, Juarez Tarcísio; NONATO, Symaira Poliana. Por uma pedagogia das juventudes: educação e pesquisa como princípio educativo. In: LEAL, Álida, NONATO, Brésicia; CORREA, Licínia; NONATO, Symaira. (org.). *Juventude Brasileira e Educação*. Belo Horizonte. Ed. Fino Traço, 2021. Disponível em:

<https://observatoriodajuventude.ufmg.br/wp-content/uploads/2022/10/Por-uma-Pedagogia-das-Juventudes-educacao-e-a-pesquisa-como-principio-educativo-1.pdf>. Acesso em: 25 set. 2023.

FERREIRA, Priscylla Ramalho Dias; OLIVEIRA, Sebastião Everton de. Juventudes e participação política. In: LEAL, Álida, NONATO, Bréscia; CORREA, Licínia; NONATO, Symaira. (org.). *Juventude Brasileira e Educação*. Belo Horizonte. Ed. Fino Traço. 2021. Disponível em: <https://observatoriodajuventude.ufmg.br/wp-content/uploads/2022/10/Juventudes-e-a-participacao-politica-1.pdf>. Acesso em: 25 set. 2023.

FORPROEX. Fórum de Pró-reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras. *Política Nacional de Extensão Universitária*. Manaus/AM, 2012. Disponível em: <https://proex.ufsc.br/files/2016/04/Pol%C3%ADtica-Nacional-de-Extens%C3%A3o-Universit%C3%A1ria-e-book.pdf>. Acesso em: 19 maio 2021.

FORPROEX. Fórum de Pró-reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras. *I Encontro de Pró-reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras*. Brasília/DF, 1987. Disponível em: <https://www.ufmg.br/proex/renex/images/documentos/1987-I-Encontro-Nacional-do-FORPROEX.pdf>. Acesso em: 28 jan. 2023.

FORPROEX. Fórum de Pró-reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras. *O Plano Nacional de Extensão Universitária*. [S.l.], 1999. Disponível em: <https://www.ufmg.br/proex/renex/images/documentos/Plano-nacional-de-extensao-universitaria-editado.pdf>. Acesso em: 28. jan. 2023.

FREIRE, Paulo. *Extensão ou Comunicação?* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

GADOTTI, Moacir. Extensão universitária: para quê. *Instituto Paulo Freire*, São Paulo, v. 15, p. 1-18, 2017.

GADOTTI, Moacir. Paulo Freire e a educação popular. *Proposta: Revista Trimestral de Debate da FASE*, Rio de Janeiro, a. 31, n. 113, p. 21-27, jul./set., 2007. Disponível em: <https://fase.org.br/wp-content/uploads/2007/09/proposta-113-final.pdf>. Acesso em: 30 set. 2023.

GARCIA, Maria Manuela Alves; HYPOLITO, Álvaro Moreira; VIEIRA, Jarbas Santos. As identidades docentes como fabricação da docência. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 1, p. 45-56, jan./abr., 2005.

GOMES, Nilma Lino; DAYRELL, Juarez Tarcísio. *A juventude no Brasil*. Belo Horizonte: Mimeo, 2004.

GROPPO, Luís Antonio; OLIVEIRA, Ana Rosa Garcia de; OLIVEIRA, Fabiana Mara de. Cursinho Popular. In: GROppo, Luís Antônio et al. (org.). *Coletivos juvenis na universidade e práticas formativas: política, educação, cultura e religião*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020. Disponível em: <https://www.unifal->

mg.edu.br/ocupacoessecundaristas/wp-content/uploads/sites/207/2021/08/GROPPO-et-al-Coletivos-juvenis-na-universidade-media-compressao.pdf. Acesso em: 25 set. 2023.

GROPPO, Luís Antonio; TREVISAN, Júnior Roberto Faria. In: ALMEIDA, Emir de; PINHEIRO, Leandro R; GROppo, Luís Antonio; IRIART, Mirela Figueiredo dos Santos. (org.). *Movimentos sociais, sujeitos e processos educativos: uma antologia do GT03 da ANPED*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/234658/001136570.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 25 set. 2023.

LEÃO, Geraldo; CARMO, Helen Cristina. Juventudes e escola. In: LEAL, Álida; Nonato, Bréscia; CORREA, Licínia; NONATO, Symaira. (org.). *Cadernos temáticos: juventude brasileira e educação*. Belo Horizonte: Ed. Fino Traço. 2021.

LECCARDI, Carmen. Por um novo significado do futuro: mudança social, jovens e tempo. *Tempo Social revista da sociologia da USP*, São Paulo, v. 17, n. 2, p. 35-57, nov., 2005.

MATSUI, Thais Tiemi *et al.* Reinvenção de Caminhos: Cursinho Popular Guimarães Rosa em Tempos de Isolamento Social. In: V Congresso de Extensão da AUGM, 5, 2021, Santa Maria, *Anais eletrônicos [...]* Santa Maria, 13 a 15 de setembro de 2021. p. 1.767- 1.772. Disponível em: <http://grupomontevideo.org/sitio/wp-content/uploads/2022/07/Anais-do-V-Congresso-de-Extensao-AUGM.pdf>. Acesso em: 25 set. 2023.

MAUSS, Marcel. Ensaio sobre a dádiva. Forma e razão da troca nas sociedades arcaicas. In: MAUSS, Marcel. *Sociologia e Antropologia*. v. 2. São Paulo: EDUSP, 1974. p. 37-184.

MAYORGA, Cláudia. Reflexões sobre a Integralização da Extensão nos Currículos de Graduação. *Interfaces – Revista de Extensão da UFMG*, Belo Horizonte, v. 9, n. 2, p. 14-30, jul./dez., 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/revistainterfaces/issue/view/1795>. Acesso em: 25 set. 2023.

NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins; NOGUEIRA, Maria Alice. Os Herdeiros: fundamentos para uma sociologia do Ensino Superior. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 36, n. 130, p. 47-62, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/v5bhKBCDtbJZr94nzwXxtb/?lang=pt>. Acesso em: 25 set. 2023.

NONATO, Bréscia França. *Lei de Cotas e SiSU: análise dos processos de escolha dos cursos superiores e do perfil dos estudantes da UFMG antes e após as mudanças na forma de acesso às Instituições Federais*. 2018. 301 p. Tese (Doutorado em Educação: Conhecimento e Inclusão Social) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018.

NONATO, Bréscia França; LIMA, Liliane Gonçalves Fernandes. Juventudes e Ensino superior. In: LEAL, Álida; NONATO, Bréscia; CORREA, Licínia; NONATO, Symaira. (org.). *Cadernos temáticos: juventude brasileira e educação*. Belo Horizonte: Ed. Fino

Traço, 2021. Disponível em: <https://observatoriodajuventude.ufmg.br/wp-content/uploads/2022/10/Juventudes-e-ensino-superior.pdf>. Acesso em: 25 set. 2023.

NONATO, Brésia França; NOGUEIRA, Cláudio Marques; LIMA, Liliane Gonçalves; OTONI, Shirley Torres. Mudanças no perfil dos estudantes da UFMG: desafios para a prática docente. *Revista Docência do Ensino Superior*, Belo Horizonte, v. 10, p. 1-21, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rdes/article/view/20463>. Acesso em: 25 set. 2023.

NONATO, Symaira Poliana. *Jovens [em] cena no palco da vida: percursos de individuação no entrecruzamento do mundo do trabalho com os processos de escolarização*. 2019. 421 p. Tese (Doutorado em Educação: Conhecimento e Inclusão Social) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.

NONATO, Symaira Poliana; CORROCHANO, Maria Carla. Juventudes e trabalho. In: LEAL, Álida; NONATO, Brésia; CORREA, Licínia; NONATO, Symaira. (org.). *Cadernos temáticos: juventude brasileira e educação*. Belo Horizonte: Ed. Fino Traço. 2021. Disponível em: <https://observatoriodajuventude.ufmg.br/wp-content/uploads/2022/10/Juventudes-e-trabalho-1.pdf>. Acesso em: 25 set. 2023.

NONATO, Symaira; VILLAS, Sara. Juventude e projetos de futuro. In: CORREA, Licínia Maria; ALVES, Maria Zenaide; LINHARES, Carla. (org.). *Cadernos temáticos: juventude brasileira e Ensino Médio*. Belo Horizonte: Ed. UFMG. 2014. Disponível em: <https://observatoriodajuventude.ufmg.br/wp-content/uploads/2021/07/Caderno-05-Juventude-e-Projetos-de-Futuro-1.pdf>. Acesso em: 25 set. 2023.

NOVAES, Regina. Juventude, Religião e Espaço público: exemplos “bons para pensar” tempos e sinais. *Religião & Sociedade*, Rio de Janeiro. v. 32, n. 1, p-184-208, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rs/a/ctrQNc8fpdvZxPLdRjpQsdR/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 25 set. 2023.

PAIVA, Tawani Mara de Sousa. *Travessia: as experiências de educandas e educadoras(es) no Cursinho Popular Quilombola – Córrego do Meio*. 2019. 163 p. Dissertação (Mestrado em Educação: Conhecimento e Inclusão Social) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.

PARIZOT, Isabelle. A pesquisa por questionário. In: PAUGAM, Serge (org.). *A pesquisa sociológica*. Petrópolis: Vozes, 2015. p. 85-101.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz; FONSECA, Maria da Conceição Ferreira Reis. Identidade docente e formação de educadores de jovens e adultos. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 26, n. 2, p. 1-28, 2001. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/26138>. Acesso em: 25 set. 2023.

PINI, Francisca Rodrigues de Oliveira. Educação popular e os seus diferentes espaços: educação social de rua, prisional, campo [...] In: IV CONGRESSO INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA SOCIAL, 4, 2012, São Paulo. *Proceedings online...* Associação

Brasileira de Educadores Sociais, Disponível em:
http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC000000092012000100032&lng=en&nrm=abn. Acesso em: 03 dez. 2019.

SANTOS, Renato Emerson. Pré-vestibulares: dilemas políticos e desafios pedagógicos. *In: CARVALHO, José Carmelo Braz; ALVIM FILHO, Hércio; COSTA, Renato Ponte. (org.). Cursos Pré-vestibulares Comunitários: espaços de mediações pedagógicas.* Rio de Janeiro: Ed. PUC Rio, 2008. Disponível em: http://www.editora.puc-rio.br/media/ebook_pre-vestibulares.pdf. Acesso em: 25 set. 2023.

SERVA, Fernanda Mesquita. *Educação Superior no Brasil: um estudo sobre a política de curricularização da extensão universitária.* 2020. 198 p. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2020.

SIMÃO, Felipe Pinto. *Pré-vestibulares populares em universidades públicas no estado de São Paulo.* 2020. 158 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2020.

SIQUEIRA, Camila Ramos Zucon de. *Os cursinhos populares: estudo comparado entre MSU e Educafro-MG.* 2011. 85 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2011.

SPOSITO, Marília; TARÁBOLA, Felipe de Souza. Qualitative Methodologies and the Life Course in Brazil. *In: Oxford Research Encyclopedia of Education.* 2019. Disponível em:
<https://oxfordre.com/education/view/10.1093/acrefore/9780190264093.001.0001/acrefore-9780190264093-e-357>. Acesso em: 04. jan. 2022.

TARÁBOLA, Felipe de Souza. Sentidos da Participação: considerações sobre o engajamento de jovens de camadas populares em Universidades Públicas. *In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, v. 39, p. 20-24/out., 2019. Niterói. Anais [...].* Rio de Janeiro: ANPED, 2019. Disponível em:
http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos_17_1. Acesso em: 25 set. 2023.

TREVISAN, Júnior Roberto; GROppo, Luís Antônio. “Jovens de luta”: formação política e movimento estudantil universitário. *In: ALMEIDA, Elmir de; PINHEIRO, Leandro R; GROppo, Luís Antônio; IRIART, Mirela Figueiredo. (org.). Movimentos Sociais, Sujeitos e Processos Educativos: uma antologia do GT03 da ANPED.* São Carlos: João & Pedro Editores, 2021. Disponível em:
https://anped.org.br/sites/default/files/images/almeida_et_al_movimentos_sociais_sujeitos_e_processos_educativos_1.pdf. Acesso em: 25 set. 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS (UFMG). *Sistema de Informação da Extensão.* Belo Horizonte, 2021a. Disponível em:
<https://sistemas.ufmg.br/siex/PrincipalVisitante.do>. Acesso em: 14 dez. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS (UFMG). *Edital nº 13/2021 de 11 de junho de 2021.* Apoio à Infraestrutura de Atividades de Extensão da UFMG desenvolvidas no âmbito dos cursos populares e comunitários preparatórios para o

ingresso na graduação e pós-graduação. 2021b. Disponível em: https://ufmg.br/storage/e/5/c/3/e5c3f7a6f3ebebacfd88202aff65de_16237643520729_1200741140.pdf. Acesso em: 20. set. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS (UFMG). *Resolução nº 07/2019, de 11 de junho de 2019*. Regulamenta o ingresso, como estudantes nos Cursos de Graduação da UFMG, de refugiados, asilados políticos, apátridas, portadores de visto temporário de acolhida humanitária, portadores de autorização de residência para fins de acolhida humanitária e outros imigrantes beneficiários de políticas humanitárias do Governo Brasileiro, e revoga a Resolução do CEPE nº 03/2004, de 19 de agosto de 2004. 2019a. Disponível em: <https://www.ufmg.br/dri/wp-content/uploads/2019/07/07rescepe2019.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS (UFMG). *Resolução nº 10/2019, de 10 de outubro de 2019*. Estabelece diretrizes curriculares para a integralização de atividades acadêmicas curriculares de Formação em Extensão Universitária nos cursos de graduação da UFMG e revoga a Resolução CEPE nº 12/2015, de 22 de setembro de 2015. 2019b. Disponível em: <https://www.ufmg.br/proex/wp-content/uploads/2021/12/RESOLUCAO-CEPE-10.2019-1.pdf>. Acesso em: 14. set. 2022.

WAUTIER, Anne Marie. Para uma sociologia da experiência. Uma leitura contemporânea: François Dubet. *Sociologias*, Porto Alegre, v. 9, n. 5, p. 174-214, jan./jun., 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/soc/a/Q9GcWWyTPdqfnqgGDbQQsDF/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 25 set. 2023.

ZAGO, Nadir. Cursos pré-vestibulares populares: limites e perspectivas. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 26, n. 1, p. 149-174, jan./jun., 2008. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795x.2008v26n1p149>. Acesso em: 28 set. 2023.

APÊNDICE A – Questionário aplicado aos(às) integrantes dos cursinhos populares da UFMG

10/02/23, 15:08

Pesquisa - Jovens participantes de cursinhos populares na Universidade Federal de Minas Gerais: os sentidos da experiência.

Pesquisa - Jovens participantes de cursinhos populares na Universidade Federal de Minas Gerais: os sentidos da experiência.

Olá, tudo bem?

Meu nome é Izabella e sou mestranda em educação na FaE - UFMG. Estou desenvolvendo uma pesquisa que tem como principal objetivo compreender as experiências dos jovens que atuam como voluntários nos cursinhos populares na Universidade Federal de Minas Gerais.

Durante meu percurso metodológico propus como primeira etapa a construção do histórico e funcionamento dos cursinhos populares da UFMG que funcionam como projetos de extensão. Sendo assim, gostaria de convidá-lo/la a me ajudar com algumas informações sobre seu cursinho que serão essenciais para minha pesquisa. Você topa?

Caso você ou sua equipe tenha dúvidas e/ou deseja conversar comigo sobre a pesquisa, estou prontamente à disposição.

Desde já agradeço imensamente a colaboração.

Dados da Pesquisa:

Instituição: Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais | Programa de Pós-graduação: Conhecimento e Inclusão Social.

Mestranda - Izabella Rodrigues Alves | E-mail: izabella.alvesr@gmail.com | Telefone: (31) 99682-1832

Orientador - Prof. Dr. Geraldo Magela Pereira Leão | E-mail: gleao2001@gmail.com

Coordenadora - Profa. Dr^a. Symaira Poliana Nonato | E-mail: symaira.nonato@gmail.com

*Obrigatório

10/02/23, 15:08

Pesquisa - Jovens participantes de cursinhos populares na Universidade Federal de Minas Gerais: os sentidos da experiência.

1. Identificação do Cursinho Popular: *

Marcar apenas uma oval.

- Equalizar
- ComunICA
- Humanizar
- FACE Educa
- Guimarães Rosa
- Dom Quixote
- Pró-Imigrantes
- Enem Solidário

2. Conta pra gente, vocês possuem redes sociais? (Instagram, Facebook, Telegram, Canal no Youtube, Site, Twitter, WhatsApp e etc). Se sim, seria você poderia nos informar o endereço? *

Queremos conhecer como é o funcionamento do seu cursinho popular em relação às aulas :)

3. Atualmente, vocês tem funcionado em qual modelo? *

Marcar apenas uma oval.

- Presencial
- Remoto/Online
- Híbrido

10/02/23, 15:08

Pesquisa - Jovens participantes de cursinhos populares na Universidade Federal de Minas Gerais: os sentidos da experiência.

4. Atualmente, vocês ofertam quais modalidades? *

Marque todas que se aplicam.

- Preparatório Enem e/ou outros vestibulares
- Preparatório Cefet/Coltec/IFMG e/ou outros institutos técnicos federais
- Outro: _____

5. Atualmente, quantas vagas vocês oferecem? *

6. Poderia nos informar maiores detalhes sobre a vaga? (Ex. Temos X vagas no turno da tarde e Y vagas no turno da noite; ofertamos X vagas para o Pré-técnico e Y vagas para o Pré-Enem). *

7. Atualmente, as aulas ocorrem em quais horários? *

8. Atualmente, as monitoriais ocorrem em quais horários? *

10/02/23, 15:08

Pesquisa - Jovens participantes de cursinhos populares na Universidade Federal de Minas Gerais: os sentidos da experiência.

9. Atualmente, como é feito o processo seletivo de alunos/as? (Ex. prova, sorteio, *
renda e etc).

Queremos conhecer como é a organização do seu cursinho popular :)

10. Como o cursinho é organizado? (Exemplo: temos X equipes, sendo 10 *
pessoas no Pedagógico, 5 pessoas na Comunicação, 1 pessoa na Diretoria e
etc)

11. Você sabe informar quantos/as docentes da UFMG estão envolvidos no *
cursinho? Se sim, em quais atividades?

12. Há reuniões de equipe? Como elas ocorrem? *

10/02/23, 15:08

Pesquisa - Jovens participantes de cursinhos populares na Universidade Federal de Minas Gerais: os sentidos da experiência.

13. Como são elaborados os planejamentos do cursinho? *

14. Além dos registros do SIEX, vocês possuem outros relatórios ou documentos sobre o trabalho do cursinho? Se sim, poderia nos enviar?

Arquivos enviados:

Queremos conhecer como é o funcionamento do seu cursinho popular em relação aos voluntários e/ou bolsistas :)

15. Atualmente, quantos voluntários/as seu cursinho popular possui? *

16. Atualmente, vocês possuem bolsistas financiados por algum edital da universidade? Se sim, quantos? *

17. Atualmente, como funciona o processo seletivo de voluntários/as e/ou bolsistas? *

10/02/23, 15:08

Pesquisa - Jovens participantes de cursinhos populares na Universidade Federal de Minas Gerais: os sentidos da experiência.

18. Caso o cursinho tenha bolsista(s), existe um plano de trabalho? Se sim, como é elaborado? Quais são os elementos desse plano? *

19. Você saberia informar quantos/as voluntários/as e/ou bolsistas são discentes da UFMG? *

20. Você saberia informar quais são os cursos que os/as discentes (voluntários/as e/ou bolsistas) estão vinculados na UFMG? *

21. Há um processo de formação para os voluntários e/ou bolsistas? (Exemplo: palestras, grupos de estudos e etc). Se sim, quem são os envolvidos na formação? Qual é em média o tempo de formação? *

10/02/23, 15:08

Pesquisa - Jovens participantes de cursinhos populares na Universidade Federal de Minas Gerais: os sentidos da experiência.

22. Como acontece o acompanhamento do trabalho dos/as voluntários/as e/ou bolsistas? *

Queremos entender melhor sobre o financiamento do cursinho popular!

23. Atualmente, vocês possuem financiamento de alguma instituição pública ou privada? Se sim, poderia nos informar? *

24. Além dos recursos citados acima, vocês tem algum tipo de financiamento próprio? Se sim, quais/qual? *

10/02/23, 15:08

Pesquisa - Jovens participantes de cursinhos populares na Universidade Federal de Minas Gerais: os sentidos da experiência.

25. Atualmente, vocês possuem parceria com alguma instituição pública ou privada? Se sim, poderia nos informar? (Ex. Doação de livros e/ou lanche e etc). *

Queremos
conhecer como
foi o
funcionamento
do seu cursinho
popular em
2020 e 2021 :)

Sabemos que por causa da pandemia da Covid-19, os cursinhos populares da UFMG começaram a funcionar de maneira remota conforme mencionado no Siex, e por isso gostaríamos de entender melhor como foi esse processo.

26. O Cursinho Popular funcionou de maneira remota durante 2020 e 2021? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim *Pular para a pergunta 28*
- Não
- Outro: _____

27. Espaço aberto caso você queira compartilhar alguma dificuldade que o cursinho tem sentido na transição do remoto para o presencial.

10/02/23, 15:08

Pesquisa - Jovens participantes de cursinhos populares na Universidade Federal de Minas Gerais: os sentidos da experiência.

Chegamos
ao fim! <3

Gostaria de agradecer imensamente a contribuição com os dados, tenham certeza que será de grande valia para minha pesquisa. No futuro, entrarei em contato para enviar o resultado final. Caso desejem entrar em contato comigo, é só enviar uma mensagem de WhatsApp (31 - 99682-1832) ou e-mail (izabella.alvesr@gmail.com).

Muito obrigada.

Vejo vocês em breve!

28. Gostaria de deixar algum comentário ou observação para a pesquisadora?

29. Caso surja alguma dúvida, posso entrar em contato com o cursinho popular novamente? *

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não



APÊNDICE B – Texto enviado por e-mail convidando os(as) integrantes dos cursinhos populares da UFMG para participar do questionário

À Coordenação.

Olá, pessoal, tudo bem?

Meu nome é Izabella, sou mestranda da Faculdade de Educação da UFMG. Estou desenvolvendo uma pesquisa que tem como principal objetivo compreender as experiências dos jovens que atuam como voluntários nos cursinhos populares na Universidade Federal de Minas Gerais.

Durante meu percurso metodológico, propus como primeira etapa a construção do histórico e funcionamento dos cursinhos populares da UFMG que funcionam como projetos de extensão, e meu contato é para convidá-los(as) a participarem.

Como vocês podem contribuir?

Estou precisando de algumas informações sobre seu cursinho que serão essenciais para minha pesquisa. Sendo assim, criamos um questionário para conhecê-los(as) melhor, ***vocês topam me ajudar?***

É só acessar este *link*: <https://bit.ly/pesquisacursinhosufmg>

Obs: Deixarei o questionário aberto até o dia 15 de agosto.

Mais uma vez, ressalto que a ajuda de vocês será de grande valia!



Desde já, gostaria de agradecê-los(as) pela atenção. Em breve, voltarei a procurá-los(as) para compartilhar os resultados da pesquisa.

Atenciosamente,

Izabella Rodrigues Alves (*Mestranda em Educação - Programa de Pós-Graduação: Conhecimento e Inclusão Social*).

APÊNDICE C – Roteiro de entrevista: histórico do Cursinho Popular Guimarães Rosa

1º Momento: conhecer os(as) integrantes que fundaram o cursinho

Nome:

Curso de formação:

2º Momento: construção coletiva do histórico do cursinho

1. Como surgiu o Guimarães Rosa?
2. Quais foram os principais eventos/acontecimentos que marcaram a trajetória do cursinho?
3. Como vocês avaliam o cenário atual do cursinho?
4. Qual é a relação/vínculo atual de cada um com o cursinho?

Solicitação: levar um objeto (documentos, fotos, produções) que marcaram a trajetória do cursinho.

APÊNDICE D – Questionário aplicado aos(às) voluntários(as)

Pesquisa - Jovens participantes de cursinhos populares na Universidade...

https://docs.google.com/forms/d/19q5fpJWDXO1Gmzrb_wVJa7L9o...

Pesquisa - Jovens participantes de cursinhos populares na Universidade Federal de Minas Gerais: os sentidos da experiência.

Olá, meu nome é Izabella e sou mestranda do Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais.

Venho lhe convidar com muito prazer para participar da pesquisa: Jovens participantes de cursinhos populares na Universidade Federal de Minas Gerais: os sentidos da experiência. O objetivo da pesquisa consiste em compreender as experiências dos/as jovens que atuam como voluntários/as no Cursinho Popular Guimarães Rosa.

Para este estudo adotaremos os seguintes procedimentos: levantamento de cunho exploratório dos cursinhos populares que funcionam como projeto de extensão da UFMG (primeira fase da pesquisa); aplicação deste questionário socioeconômico (segunda fase da pesquisa); e a realização de entrevistas (que serão gravadas e transcritas) com os jovens que desejam participar (terceira fase da pesquisa).

O presente questionário proporcionará a elaboração de um perfil dos/as jovens que participam do Cursinho Popular Guimarães Rosa enquanto voluntários/as e/ou bolsistas. As entrevistas versarão sobre os sentidos que esses/as jovens atribuem à experiência no cursinho.

Os resultados gerais da pesquisa possibilitam a divulgação do trabalho realizado no âmbito dos cursinhos populares, uma vez que os efeitos desses projetos ainda são poucos conhecidos na UFMG e na sociedade em geral. Além disso, benefícios relacionados à sua formação podem ser vislumbrados a partir desta investigação.

Destaco que, caso se sinta constrangido/a ao responder o questionário, você tem a total liberdade de não responder (basta sinalizar nas respostas) as questões, ou mesmo se negar a continuar participando. Caso você tenha interesse em participar da terceira fase da pesquisa, os locais e horários de aplicação das entrevistas e acompanhamentos serão combinados com você, respeitando suas possibilidades e preferências. Você não terá nenhum custo com a pesquisa, bem como não receberá nenhuma bonificação financeira. Esclareço que o uso do material coletado será destinado exclusivamente para a realização desta pesquisa e sua identidade ficará assegurada por meio do uso de um nome fictício. Os dados produzidos ficarão sob a responsabilidade da pesquisadora, guardados em drive de e-mail (armazenamento em nuvem) por um período mínimo de 05 (cinco) anos.

Vale ainda ressaltar que você tem a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer

fase da investigação, não tendo nenhum constrangimento por isto. Você também dispõe de total liberdade para esclarecer quaisquer dúvidas que possam surgir antes e durante o andamento da pesquisa. Isto pode ser feito diretamente com a responsável, cujos dados estão listados neste documento.

Desde já agradeço imensamente a colaboração.

Dados da Pesquisa:

Instituição: Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais | Programa de Pós-graduação: Conhecimento e Inclusão Social.

Mestranda - Izabella Rodrigues Alves | E-mail: izabella.alvesr@gmail.com | Telefone: (31) 99682-1832

Orientador - Prof. Dr. Geraldo Magela Pereira Leão | E-mail: gleao2001@gmail.com

Coorientadora - Profa. Dr^a. Symaira Poliana Nonato | E-mail: symaira.nonato@gmail.com

COEP - Comitê de Ética em Pesquisa. Endereço: Av. Antônio Carlos, 6627, Unidade Administrativa II - 2º andar - Sala 2005; Campus Pampulha; Belo Horizonte, MG – Brasil; CEP: 31270-901; E-mail: coep@prpq.ufmg.br; Telefone: (31) 3409-4592.

*** Indica uma pergunta obrigatória**

1. Entendi as informações fornecidas pela pesquisadora e sinto-me esclarecido/a * para participar da pesquisa. Participo da pesquisa, portanto, com meu consentimento livre e esclarecido.

Marcar apenas uma oval.

Aceito.

Não aceito.

Ufa, muito obrigada por ter aceitado em contribuir com minha pesquisa. Antes de começar, gostaria de reiterar uma orientação, vamos lá?

Orientação:

Caso você se sinta desconfortável em responder alguma pergunta, basta sinalizar para a pesquisadora da seguinte maneira:

Perguntas fechadas: selecionar "Não desejo informar";

Perguntas discursivas: inserir "Não desejo informar; não quero responder".

2. E-mail: *

Deixa eu te conhecer melhor :)

3. Nome completo: *

4. Qual o seu sexo? *

Marcar apenas uma oval.

Feminino.

Masculino.

Não desejo informar.

Outro: _____

5. Qual sua identidade de gênero? *

Marcar apenas uma oval.

- Homem Cisgênero (Que se identifica com o sexo que lhe foi designado ao nascer).
- Homem transexual/transgênero (Possui outra identidade de gênero, diferente da que lhe foi designada ao nascer).
- Mulher Cisgênera (Que se identifica com o sexo que lhe foi designado ao nascer).
- Mulher transexual/transgênero (Possui outra identidade de gênero, diferente da que lhe foi designada ao nascer).
- Não binário (Não definem sua identidade dentro do sistema binário homem/mulher).
- Prefiro não me classificar.
- Não desejo informar.
- Outro: _____

6. Idade (anos): *

7. Estado civil: *

Marcar apenas uma oval.

- Solteiro/a.
- Casado/a.
- Divorciado/a.
- Viúvo/a.
- Não desejo informar.
- Outro: _____

8. De acordo com as categorias de cor/raça do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), você se declara: *

Marcar apenas uma oval.

- Amarela/o (de origem asiática).
- Branca/o.
- Indígena.
- Parda/o.
- Preta/o.
- Não sei.
- Não desejo informar.
- Outro: _____

9. Você tem filhos/as? *

Marcar apenas uma oval.

- Não.
- Sim, tenho 1.
- Sim, tenho 2.
- Sim, tenho 3.
- Sim, tenho mais de 3.
- Não desejo informar.

Deixa eu te conhecer melhor em relação às suas ocupações de trabalho :)

10. Você trabalha atualmente? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim.
- Não.
- Não desejo informar.

11. Se sim, qual é seu vínculo de trabalho? *

Marcar apenas uma oval.

- Trabalho com carteira assinada.
- Trabalho sem carteira assinada.
- Sou funcionário/a pública.
- Trabalho com contrato.
- Não trabalho.
- Não desejo informar.
- Outro: _____

12. Poderia especificar sua ocupação? (Ex: sou bolsista de monitoria da disciplina X).

13. Qual é sua jornada de trabalho semanal? *

Marcar apenas uma oval.

- Menos de 15 horas.
- Mais de 15 a 20 horas.
- Mais de 20 a 25 horas.
- Mais de 25 a 30 horas.
- Mais de 30 a 40 horas.
- Mais de 40 a 44 horas.
- Mais de 44 horas.
- Não trabalho.
- Não desejo informar.

14. Qual sua renda pessoal atualmente? (Lembrando que o salário mínimo é de R\$ * 1.212,00)

Marcar apenas uma oval.

- Sem renda.
- Até um salário mínimo.
- De 1 e meio a 2 salários.
- De 2 e meio a 3 salários.
- De 3 e meio a 4 salários.
- De 4 e meio a 5 salários.
- De 5 e meio a 6 salários.
- Mais de 6 salários.
- Não desejo informar.

Em relação à sua moradia :)

15. Cidade/UF de nascimento: *

16. Cidade onde mora: *

17. Situação da moradia:

Marcar apenas uma oval.

- Na casa dos pais (pai e/ou mãe).
- Com companheiro/a ou cônjuge.
- Sozinho/a.
- Em república.
- Na casa de outros familiares.
- Em pensão/hotel/pensionato.
- Na casa de amigos/as.
- Em moradia pertencente à universidade.
- Não desejo informar.
- Outro: _____

E sobre sua família, bora lá? :)

18. Qual foi o nível de instrução alcançado pela sua mãe (ou quem criou como tal)? *

Marcar apenas uma oval.

- Sem Escolaridade.
- Ensino Fundamental Incompleto.
- Ensino Fundamental Completo.
- Ensino Médio Incompleto.
- Ensino Médio Completo.
- Ensino Superior Incompleto.
- Ensino Superior Completo.
- Especialização.
- Mestrado ou Doutorado.
- Não tenho/tive mãe ou quem criou como tal.
- Não sei informar.
- Não desejo informar.

19. Qual foi o nível de instrução alcançado pelo seu pai? (ou quem criou como tal)? *

Marcar apenas uma oval.

- Sem Escolaridade.
- Ensino Fundamental Incompleto.
- Ensino Fundamental Completo.
- Ensino Médio Incompleto.
- Ensino Médio Completo.
- Ensino Superior Incompleto.
- Ensino Superior Completo.
- Especialização.
- Mestrado ou Doutorado.
- Não tenho/tive pai ou quem criou como tal.
- Não sei informar.
- Não desejo informar.

20. Qual a profissão/ocupação da sua mãe (ou quem criou como tal)? *

21. Qual a profissão/ocupação do seu pai (ou quem criou como tal)? *

22. Qual a renda mensal aproximada da sua família, incluindo todos os rendimentos de todos os/as membros/as de sua família? (Lembrando que o salário mínimo é de R\$ 1. 212,00) *

Marcar apenas uma oval.

- Até um salário mínimo.
- De 1 e meio a 2 salários.
- De 2 e meio a 3 salários.
- De 3 e meio a 4 salários.
- De 4 e meio a 5 salários.
- De 5 e meio a 6 salários.
- Mais de 6 salários.
- Não sei informar.
- Não desejo informar.

Agora, quero saber um pouco mais sobre sua Trajetória Escolar :)

23. Você cursou o Ensino Fundamental (1º ao 9º ano), em qual tipo de escola na maior parte do tempo? *

Marcar apenas uma oval.

- Escola Pública Municipal.
- Escola Pública Estadual.
- Escola Pública Federal - (CMMG, Centro Pedagógico/UFMG ou outros colégios de aplicação).
- Escola Particular.
- Escola Particular com bolsa de estudo.
- Não desejo informar.

24. Você cursou o Ensino Médio, em qual tipo de escola na maior parte do tempo? *

Marcar apenas uma oval.

- Escola Pública Municipal.
- Escola Pública Estadual.
- Escola Pública Federal - IFs (Institutos Técnicos Federais), COLTEC ou CEFET.
- Escola Pública Federal - CMMG.
- Escola Particular.
- Escola Particular com bolsa de estudo.
- Não desejo informar.

25. Antes de ingressar no Ensino Superior, você fez Curso Pré-vestibular? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim.
- Não.
- Não desejo informar.

26. Se sim, foi em qual tipo de cursinho?

Marcar apenas uma oval.

- Particular.
- Popular.
- Não desejo informar.
- Outro: _____

Deixar eu conhecer sua trajetória acadêmica?

27. Atualmente, você é graduado/a ou graduando/a? *

Marcar apenas uma oval.

- Sou graduado/a. *Pular para a pergunta 28*
- Sou graduando/a. *Pular para a pergunta 37*

Agora, quero saber um pouco mais sobre seu Percurso Acadêmico :)

28. Em qual ano você ingressou no Ensino Superior? *

29. Em qual instituição de Ensino Superior você se graduou? *

Marcar apenas uma oval.

- Particular.
- Pública (Estadual e/ou Federal).
- Não desejo informar.
- Outro: _____

30. Caso tenha concluído o Ensino Superior em instituição pública, qual foi a forma de ingresso?

Marcar apenas uma oval.

- ENEM/SISU.
- Transferência.
- Vestibular próprio.
- Não desejo informar.
- Não se aplica.
- Outro: _____

31. Caso tenha cursado o Ensino Superior em instituição pública, você ingressou por meio do sistema de cotas?

Marcar apenas uma oval.

- Sim.
- Não.
- Não desejo informar.
- Não se aplica.

32. Caso tenha cursado o Ensino Superior em instituição privada, qual foi a forma de acesso/permanência?

Marcar apenas uma oval.

- Sem bolsas de financiamento.
- FIES.
- PROUNI.
- Bolsa interna da instituição.
- Não desejo informar.
- Não se aplica.
- Outro: _____

33. Em qual curso de graduação você se formou? *

34. Após a graduação, você ingressou na Pós-graduação? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim.
- Não.
- Não desejo informar.

35. Caso tenha ingressado na Pós-graduação, qual foi o curso?

Marque todas que se aplicam.

- Especialização.
- Mestrado.
- Doutorado.

36. Depois do primeiro curso de graduação, você ingressou em outro?

Marcar apenas uma oval.

- Sim.
- Não.

Pular para a pergunta 43

Agora, quero saber um pouco mais sobre seu Percurso Acadêmico :)

37. Em qual ano você ingressou no Ensino Superior? Gentileza considerar o curso atual. *

38. Em qual instituição de Ensino Superior você se gradua? *

Marcar apenas uma oval.

- Particular.
- Pública (Estadual e/ou Federal).
- Não desejo informar.
- Outro: _____

39. Caso esteja cursando o Ensino Superior em instituição pública, qual foi a forma de ingresso?

Marcar apenas uma oval.

- ENEM/SISU.
- Transferência.
- Vestibular próprio.
- Não desejo informar.
- Não se aplica.
- Outro: _____

40. Caso esteja cursando o Ensino Superior em instituição pública, você ingressou por meio do sistema de cotas?

Marcar apenas uma oval.

- Sim.
- Não.
- Não desejo informar.
- Não se aplica.

41. Caso esteja cursando o Ensino Superior em instituição privada, qual foi a forma de acesso/permanência?

Marcar apenas uma oval.

- Sem bolsas de financiamento.
- FIES.
- PROUNI.
- Bolsa interna da instituição.
- Não desejo informar.
- Não se aplica.
- Outro: _____

42. Atualmente, em qual curso você está matriculado/a? *

Sobre o Guimarães Rosa :) :)

43. Desde qual ano você participa do cursinho Guimarães Rosa? *

Marcar apenas uma oval.

- 2019
- 2020
- 2021
- 2022
- Outro: _____

44. O que te sensibilizou a fazer parte do cursinho Guimarães Rosa? *

45. Quais são os cargos que você já ocupou no Guimarães Rosa? (Ex: 2021 professora de geografia; 2022 monitora de geografia) *

Marque todas que se aplicam.

- Professor/a.
 Monitor/a.
 Tutor/a.
 Assessor/a Pedagógica.
 Assessor/a Comunicação.
 Assessora Financeiro.
 Assessor/a Recursos Humanos.
 Outro: _____

46. A participação no cursinho Guimarães Rosa tem proporcionado alguma repercussão em sua trajetória de vida? Se sim, qual(is)? *

Oba! Já estamos quase terminando ;)

47. Você topa continuar participando desta pesquisa por meio de entrevista? *

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

Se sim, por favor, confirme seus contatos:

48. Telefone/s (fixo e/ou celular)

49. Caso tenha interesse, registre aqui algum comentário sobre o Guimarães Rosa ou outros assuntos referentes ao questionário ou referente às perguntas que você respondeu ou referentes à pesquisa.

A pesquisa chegou ao fim, muito muito muito obrigada pela participação na minha pesquisa de mestrado! Minha intenção é que os resultados gerados pela pesquisa possibilitem a divulgação do trabalho realizado no âmbito dos cursinhos populares, uma vez que os efeitos desses projetos ainda são poucos conhecidos na UFMG e na sociedade em geral. No final, entrarei em contato com você te convidando para uma apresentação que será feita no Cursinho Guimarães Rosa. Te encontro lá! Há braços <3



Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

APÊNDICE E – Texto enviado por e-mail e WhatsApp explicando sobre a pesquisa e convocando os(as) voluntários(as)

Olá, tudo bem?

Meu nome é Izabella e sou mestranda do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais.

Venho lhe convidar com muito prazer para participar da pesquisa: **Jovens participantes de cursinhos populares na Universidade Federal de Minas Gerais: os sentidos da experiência.** O objetivo da pesquisa consiste em compreender as experiências dos(as) jovens que atuam como voluntários(as) no **Cursinho Popular Guimarães Rosa.**

Durante meu percurso metodológico propus como segunda etapa da pesquisa a aplicação de um questionário socioeconômico a fim de conhecer melhor o perfil dos(as) jovens que atuam como voluntários(as) no cursinho.

Obs: Caso você não tenha me conhecido no encontro presencial do Guimarães Rosa (aquele que rolou em julho), eu gravei um vídeo de apresentação!


Link: https://youtu.be/jHAvt6e_4io

E aí, você topa participar?

É só preencher o questionário que despende em média 20 minutos. Ressalto que sua contribuição será muito importante, conto com você!


Link: <https://bit.ly/pesquisaguimaraesrosa>

Deixarei o questionário aberto até o dia 31/10.

Desde já, gostaria de agradecer-los(as) pela atenção. Se quiserem tirar alguma dúvida comigo, estou à disposição pelo WhatsApp (99682-1832) ou e-mail. 

Atenciosamente,


Izabella Rodrigues Alves (Mestranda em Educação – Programa de Pós-Graduação: Conhecimento e Inclusão Social).

APÊNDICE F – Fôlder explicando sobre a pesquisa enviado em anexo

Participe!

Venha contribuir com minha pesquisa "Jovens participantes de cursinhos populares na Universidade Federal de Minas Ferais: os sentidos da experiência".

Mestranda: Izabella Alves
Faculdade de Educação da UFMG.



**CURSINHO
POPULAR**
Guimarães Rosa

APÊNDICE G – *Link* do vídeo gravado convidado os(as) voluntários(as) para participar da pesquisa

https://www.youtube.com/watch?v=jHAVt6e_4io

APÊNDICE H – Roteiro de entrevista: jovens voluntários(as)

Bloco 01

Objetivo: Reiterar o contexto da pesquisa e as etapas metodológicas.

Questões orientadoras:

- 1) Agradecer a disponibilidade;
- 2) Explicar os objetivos e a relevância da pesquisa;
- 3) Solicitar autorização para gravação de áudios;
- 4) Perguntar se o entrevistado(a) tem alguma dúvida e/ou curiosidade.
- 5) Solicitar a assinatura do TCLE.

Bloco 02

Objetivo: conhecer a trajetória de vida do(a) jovem em relação à sua infância e adolescência. Além do seu contexto familiar e participação em trabalhos voluntários e movimentos políticos.

Questões norteadoras:

- 1) Fale um pouco para mim sobre você antes do cursinho.

Abordar os tópicos: infância/adolescência, escola, família, trabalho voluntário, participação em movimentos sociais e políticos.

- 2) O que lhe motivou a escolher seu(s) curso(s) de graduação?
- 3) Fale um pouco sobre sua rotina. Como é o seu dia a dia?

Abordar os tópicos: ocupação laboral, universidade, lazer, trabalho voluntário, envolvimento com projetos sociais.

Bloco 03

Objetivo: Entender como os(as) jovens conheceram o Cursinho Popular Guimarães Rosa e a motivação de ingresso.

Questões norteadoras:

- 1) Conte para mim como você chegou até o Guimarães Rosa. Quais foram suas motivações de ingresso.
- 2) Relate para mim seu histórico no Guimarães Rosa no que se refere aos cargos já desempenhados e as atividades (cotidianas e /ou semanais).

Bloco 04

Objetivo: Compreender os sentidos que os(as) jovens atribuem à experiência da participação no Cursinho Popular Guimarães Rosa.

Questões norteadoras:

- 1) O que significa para você participar do cursinho?
- 2) Você acha que essa experiência tem contribuído para sua formação?
- 3) Como você avalia o cursinho (Pontos positivos e negativos)?

Bloco 05

Objetivo: Identificar quais são os projetos futuros do(a) jovem e em que medida o cursinho tem referência na sua elaboração.

Questões norteadoras:

- 1) Quais são seus planos para o futuro?
- 2) Você pretende continuar atuando no Guimarães Rosa?

Bloco 06

Objetivo: Deixar em aberto para os(as) jovens relatarem algum ponto ou observação que desejam.

- 1) Você gostaria de falar mais alguma coisa? Algo que considera importante e que eu não tenha perguntado).
- 2) Você deseja ler a transcrição da entrevista para corrigir ou complementar algo que faltou?