



Felipe Guimarães de Oliveira Gomes

**Pré-Vestibular Comunitário Bonsucesso:
A Formação e Prática Docente no Contexto das
Novas Expressões do Voluntariado**

Dissertação de Mestrado

Dissertação apresentada como requisito para
obtenção do grau de Mestre pelo Programa de Pós-
graduação em Serviço Social do Departamento de
Serviço Social da PUC-Rio

Orientadora: Prof.^a Andréia Clapp Salvador

Rio de Janeiro
Abril de 2021



Felipe Guimarães de Oliveira Gomes

**Pré-Vestibular Comunitário Bonsucesso:
A Formação e Prática Docente no Contexto das
Novas Expressões do Voluntariado**

Dissertação apresentada como requisito parcial
para obtenção do grau de Mestre pelo programa de
Pós-graduação em Serviço Social da PUC-Rio.
Aprovada pela Comissão Examinadora abaixo.

Profª Andreia Clapp Salvador

Orientadora

Departamento de Serviço Social PUC-Rio

Prof. Rafael Soares Gonçalves

Departamento de Serviço Social – PUC-Rio

Prof. Renato Pontes Costa

Departamento de Educação – PUC-Rio

Rio de Janeiro, 28 de abril de 2021.

Todos os direitos reservados. A reprodução, total ou parcial do trabalho, é proibida sem a autorização da universidade, do autor e da orientadora.

Felipe Guimarães de Oliveira Gomes

Graduou-se em Letras, Licenciatura em Língua Portuguesa, pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, em 2016. É pesquisador do Grupo de Pesquisa de Ações Afirmativas e Reconhecimento (GPAAR) e membro da equipe editorial da revista científica “O Social em Questão” do DSS/PUC-Rio.

Ficha Catalográfica

Gomes, Felipe Guimarães de Oliveira

Pré-vestibular Comunitário Bonsucesso: a formação e prática docente no contexto das novas expressões do voluntariado/ Felipe Guimarães de Oliveira Gomes; orientadora: Andréia Clapp Salvador. – 2021.

127 f.: il. color.; 30 cm

Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Serviço Social, 2021.

Inclui bibliografia

1. Serviço Social - Teses. 2. Pré-vestibular comunitário. 3. Educação não formal. 4. Educador voluntário. I. Salvador, Andréia Clapp. II. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Departamento de Serviço Social. III. Título.

CDD: 361

Dedico este trabalho a todos que de alguma forma se sentem inquietos com a realidade educacional brasileira, a qual expõe estudantes e professores as mais diversas tensões e desafios para superação das precárias realidades a esses impostas cotidianamente. Nesse caminho, espero que as reflexões aqui postas, além de somar conhecimento as diversas bibliografias no campo dos Pré-vestibulares Comunitários, sejam instrumento de instigação, pesquisa e de contínuo questionamento para ressignificação e construção de saberes num fazer continuado e exploratório acerca dessa temática. Desse modo, dedico, em especial, aos estudantes acadêmicos que sempre carecem de boas fontes de referências, para que possam compor as diversas etapas da produção acadêmica inerente ao fazer científico. Por sua vez, dedico, com imensa gratidão, à minha família, que tomo, por além da família marcada pelo laço sanguíneo, a que se estabelece pelas muitas redes de afetos que somam enormes amizades e enriquecem de forma incomensurável esta vida imensamente desafiadora.

Agradecimentos

Neste mistério de vida, sopro que passa, efêmera criatura raça, há em tudo meticulosa perfeição – A natureza, cada partícula atômica humana, toda inteligência freudiana, cada pulsar de um coração. Não podia eu, frágil ente insistente, deixar em vão, passar alheia, toda a graça dessa criação. Início, pois, meus agradecimentos, a essa força que, em cada crença, é a ancestral gênese, fonte primeira, ato puro de ser.

Agradeço a Esse Deus que não cabe no meu peito, mas em quem me atualizo a cada dia num respirar profundo nas orgânicas trocas gasosas da complexa operação sanguínea dos alvéolos e capilares. A Esse Deus tão grande, toda a minha gratidão!

Agradeço aquela que me germinou, quando ainda eu não conhecia a dor do mundo, ela se doía súbitas contrações, me expondo, em suas forças extremas, para a minha liberdade em um mundo cheio de incertezas. Obrigado Mãe – Eliana Guimarães – por toda sua força, sempre presente, socorrendo-me insistentemente em todas as dificuldades dos meus caminhos por vezes errantes instantes.

Agradeço ao meu Pai, Edilson Barbosa, o Barbosinha, pelos seus esforços para que a mim uma boa educação fosse destinada, fruto de muito trabalho para manutenção dos estudos de dois filhos, esforços que não foram em vão e se desvelam nesta dissertação de mestrado.

A minhas avós Dalva Guimarães – vó Dada – e Edelvira Gomes – vó Dudu – pelos carinhos e atenção nos meus hiatos financeiros.

A minha Madrinha Elizabete Guimarães que sempre me incentivou a leitura, aproximando-me dos livros, companheiros dos saberes acumulados.

Ao meu único Irmão, Leonardo Guimarães, que sempre zelou pela nossa amizade fraternal, fonte de união e carinho, atenção e preocupação, num zelo sincero de quem ama com gratuidade.

Aos meus mestres em minha trajetória escolar e universitária que promoveram o meu crescimento intelectual, doando seus preciosos saberes acumulados.

Com enorme carinho e gratidão à minha mestra e amiga Andreia Clapp, pela sua empatia, sabedoria e acolhimento, impulsionando-me para o melhor de mim.

Agradeço à CAPES e PUC-Rio, pelos auxílios concedidos para que este trabalho fosse realizado.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 88887.150841/2017-00.

A todos os meus colegas do antigo trabalho na Arquidiocese de São Sebastião do Rio de Janeiro, que nos momentos de almoço, destacavam a leveza nos dias mais difíceis, com as brincadeiras e narrativas mais jocosas possíveis: Eduardo Oliveira (Dudu), Willian Araújo de Souza (Will), Renan, Cristiano Souza, Vinícius, Mariana, Carolina e Gilberto.

Ao grande amigo Paulo Ubaldino, pela parceria e confiança no meu ofício como fotógrafo, entregando momentos importantes de sua vida ao meu olhar, dessa forma pude crescer como profissional e complementar minha renda de bolsista, nessa jornada desafiadora de pesquisador.

A minha amiga Maria Alice (Madrinha) pelos esforços para meu ingresso na universidade intercedendo com todas as suas forças, meu muito obrigado!

A amiga Heloísa Fragoso, pela empatia, solicitude e educação sempre despendida.

A Andréa Paiva, pela atenção, acolhimento e orientação, na Vice-Reitoria Comunitária, quando ainda na graduação, nem imaginava trilhar os campos da pesquisa acadêmica.

A minha amiga Tânia Ramos com quem trabalhei 9 anos, sempre atenta aos mais vulnerabilizados, nos seus grandes esforços com a População em Situação de Rua. Sua compaixão sempre foi fruto de inspiração e acolhimento, que apesar dos desgastes institucionais, sempre desvelaram uma mulher forte e com um imenso coração, fraterno e leal.

Ao meu Ex-chefe de setor, do Vicariato Episcopal Para a Caridade Social, Pe. Manuel de Oliveira Manangão, que possibilitou meu acesso à graduação na PUC-Rio, sem a qual não teria concluído esta dissertação de mestrado. Minha eterna gratidão à suas constantes ajudas e estímulos para que a graduação em Letras fosse uma realidade materializada.

Ao meu amigo e aluno, Dom Paulo Celso Dias Nascimento, pela confiança na revisão de seus textos, atividade essa que muito me ajudou no amadurecimento como revisor textual e na complementação da renda em tempos difíceis de desemprego. Gratidão!

Aos meus amigos Júlio Mendes, Silvia Queiroz, João Bitencourt, Leandro Castro, Luana Martins, Patrick Soares e Susana, que me acolheram nesta maravilhosa faculdade e apresentaram a um Beletrista de formação, o mundo do Serviço Social.

A todos os professores e demais colaboradores voluntários do Pré-vestibular Comunitário Bonsucesso, sem eles, esta dissertação não seria possível.

E por fim, ao Pe. Leonardo Holtz, animador do PVCB, e que acolheu a iniciativa educativa sem hesitar, dando o suporte necessário sempre que interpelado, muito obrigado!

Resumo

Gomes, Felipe Guimarães de; Salvador, Andreia Clapp. **Pré-vestibular Comunitário Bonsucesso: A Formação e Prática Docente no Contexto das Novas Expressões do Voluntariado**. Rio de Janeiro, 2021. 127 p. Dissertação de Mestrado – Departamento de Serviço Social, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

Esta pesquisa pretende analisar a experiência dos educadores voluntários no Pré-vestibular Comunitário Bonsucesso (PVCB), inaugurado, no final de 2016, por jovens agentes de pastorais da Paróquia Nossa Senhora de Bonsucesso, situada no bairro de Bonsucesso, no município do Rio de Janeiro. O Pré-vestibular Comunitário Bonsucesso acolhe alunos egressos, em sua maioria, de escolas pública e cujo recorte social é marcado pela baixa renda. Este trabalho objetiva, portanto, a partir das experiências desses educadores, analisar qual a influência do Pré-vestibular Comunitário Bonsucesso na formação profissional dos professores que desenvolvem a prática docente no contexto do trabalho voluntário. Nessa perspectiva, busca-se refletir sobre o papel desse curso de educação comunitária na formação profissional desses educadores que exercem a docência voluntária no espaço de educação não-formal. O trabalho foi estruturado sobre três eixos centrais: breve panorama dos pré-vestibulares comunitários; o Educador voluntariado e os pré-vestibulares comunitários; e a pesquisa de campo, na qual foi possível perceber a influência do Pré-vestibular comunitário Bonsucesso a partir da percepção dos educadores voluntários que nele atua, ao resgatarem experiências tanto individuais quanto coletivas. Essas experiências revelam o processo de troca no espaço comunitário e sinalizam como a prática docente voluntária ofertada pelo PVCB proporciona espaço potente para construção de saberes profissionais docentes. Por sua vez, revela como o voluntariado continua potencializando outras expressões, como a busca de experiência profissional, sendo terreno fértil para construção de saberes que fortaleçam os professores voluntários para o mundo do trabalho formal. Para obtenção dos resultados utilizou-se pesquisa de abordagem qualitativa que realizou 7 entrevistas com professores do PVCB. A fim de fundamentar teoricamente, recorreu-se, principalmente a Gohn (2013), Zago (2008), Tardif (2014), Santos (2006) e Nascimento (1999). Por fim, este estudo revelou-se de

grande relevância, pois os achados da pesquisa desvelam novas configurações de voluntariado e apontam o trabalho do PVCB como espaço de formação de novos professores.

Palavras-chave

Pré-vestibular comunitário; Educação Não Formal; Educador Voluntário.

Abstract

Gomes, Felipe Guimarães de; Salvador, Andreia Clapp (Advisor). **Bonsucesso Community Pre-Entrance Examination: Teacher Training and Practice in the Context of New Expressions of Volunteering.** Rio de Janeiro, 2021. 127 p. Dissertação de Mestrado – Departamento de Serviço Social, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

This research intends to analyze the experience of volunteer educators in the Bonsucesso Community Pre-University Entrance Examination (PVCB), inaugurated, in late 2016, by young pastoral agents from the Nossa Senhora de Bonsucesso Parish, located in the Bonsucesso neighborhood, in the city of Rio de Janeiro. The Bonsucesso Community Pre-university entrance exam welcomes students who are graduates, mostly from public schools and whose social profile is marked by low income. This work aims, therefore, from the experiences of these educators, to analyze the influence of the Bonsucesso Community Pre-university entrance exam in the professional training of teachers who develop teaching practice in the context of voluntary work. In this perspective, we seek to reflect on the role of this community education course in the professional training of these educators who exercise voluntary teaching in the space of non-formal education. The work was structured around three central axes: a brief overview of the community entrance exams; the volunteer educator and the community entrance exams; and field research, in which it was possible to perceive the influence of the Bonsucesso community college entrance exam from the perception of the volunteer educators who work there, when rescuing both individual and collective experiences. These experiences reveal the exchange process in the community space and signal how the voluntary teaching practice offered by PVCB provides a powerful space for the construction of professional teaching knowledge. In turn, it reveals how volunteering continues to enhance other expressions, such as the search for professional experience, being a fertile ground for building knowledge that strengthens volunteer teachers for the world of formal work. To obtain the results, a qualitative research was used, which conducted 7 interviews with PVCB professors. In order to substantiate theoretically, it was used, mainly Gohn (2013), Zago (2008), Tardif (2014), Santos (2006) and Nascimento (1999). Finally, this

study proved to be of great relevance, since the research findings reveal new configurations of volunteering and point out the work of the PVCB as a space for training new teachers.

Keywords

Community Pre-University Entrance Examination; Non-Formal Education; Voluntary Educator.

Sumário

1. Introdução	16
2. Pré-vestibular Comunitário: um espaço de troca de saberes	26
2.1. Breve histórico dos pré-vestibulares Comunitários	30
2.2. Os Pré-vestibulares Comunitários e os Movimentos Sociais	40
2.3. Pré-vestibular Comunitário como espaço de formação crítica	43
2.4. Pré-vestibular Comunitário: reflexões sobre a Educação Não Formal	48
2.5. O Pré-vestibular Comunitário Bonsucesso	54
3. Voluntariado e Pré-vestibular Comunitário	63
4. A experiência dos professores voluntários do PVCB – Narrativas e Vivências	67
4.1. Os professores voluntários do PVCB – Trajetórias e escolhas profissionais	73
4.2. As motivações para a atuação dos professores voluntários no PVCB	78
4.3. Os aprendizados e desafios como docente voluntário	83
4.4. As contribuições da Prática Docente Voluntária na formação profissional dos professores do PVCB	88
4.5. O significado da participação voluntária no PVCB	99
4.6. A formação de professores e a prática docente voluntária no PVCB	105
5. Considerações finais	113
6. Referências bibliográficas	119
7. Apêndices	124
7.1. Apêndice 1 – Formulário para identificação do entrevistado	124
7.2. Apêndice 2 – Questionário para os professores voluntários	124
7.3. Apêndice 3 – Termo de consentimento livre e esclarecido	125
7.4. Apêndice 4 – Termo de adesão ao serviço voluntário	127

Lista de figuras e tabelas

Figura 1 – Cronologia do PVCB	56
Figura 2 – Imagem da Aula Inaugural 2016 – Apresentação do Curso aos alunos pelos Professores Coordenadores Thiago Motta e Felipe Guimarães	60
Figura 3 – Imagem da Aula Inaugural 2016 – Convidado o Pe. Leonardo Holtz Peixoto para dar as boas-vindas aos novos alunos	60
Figura 4 – Imagem da Primeira Semana de Aula 2018 – Aula de Biologia	60
Figura 5 – Imagem do Curso de Extensão “Promover na Comunidade o Acesso ao Ensino Técnico e à Escola Média de Qualidade”; novembro de 2016, com coordenadores e voluntários do PVCB	61
Figura 6 – Imagem do Almoço beneficente para aprimoramento infraestrutura do PVCB – 2017	62
Tabela 1 – Dados dos entrevistados – Infográfico. Fonte: elaboração própria	70

Lista de abreviaturas e siglas

CPVCs – Curso de Pré-vestibulares Comunitários

EDUCAFRO – Educação e Cidadania de Afrodescendentes

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

IDH – Índice de Desenvolvimento Humano

Prouni – Programa Universidade Para Todos

PUC-Rio – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

PVCB – Pré-vestibular Comunitário Bonsucesso

PVCs – Pré-vestibulares Comunitários

PVNC – Pré-vestibular para Negros e Carentes

PVP – Pré-vestibulares Populares

Reuni – Reestruturação e expansão das Universidades

*A vida é a arte do encontro,
embora haja tanto desencontro pela vida.*
Vinícius de Moraes

1

Introdução

Esta pesquisa pretende analisar a experiência dos professores voluntários que atuam ou atuaram no Pré-vestibular Comunitário Bonsucesso (PVCB), inaugurado, no final de 2016, por jovens agentes de pastorais da Paróquia Nossa Senhora de Bonsucesso, situada no bairro de Bonsucesso, no município do Rio de Janeiro. Desse modo, a partir da percepção desses professores sobre a prática docente voluntária que desenvolvem no PVCB, busca-se depreender a influência desse Pré-vestibular Comunitário sobre os docentes entrevistados.

O Pré-vestibular Comunitário Bonsucesso acolhe alunos egressos, em sua maioria, de escolas pública e cujo recorte social é marcado pela baixa renda. São oriundos, portanto, das classes populares, e que desejam o acesso ao ensino superior de qualidade, concorrendo para as principais universidades públicas e privadas de ensino superior do país, e tendo como principal meio de entrada o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Este trabalho objetiva, portanto, a partir das experiências desses docentes, analisar qual a influência do Pré-vestibular Comunitário Bonsucesso na formação profissional dos professores que desenvolvem a prática docente no contexto do trabalho voluntário. Nessa perspectiva, busca-se refletir sobre o papel desse curso de educação comunitária na formação profissional desses professores que exercem a docência voluntária no espaço de educação não formal.

O interesse pela temática é reflexo das observações como pesquisador, fundador e professor atuante a 5 anos na coordenação do Pré-vestibular Comunitário Bonsucesso, no qual, um dos pilares, além de viabilizar a democratização da educação para jovens e adultos em condições de desigualdade social, visa oportunizar a prática docente à professores voluntários que estejam cursando ou tenham concluído o Ensino Superior.

Como objetivos específicos, a dissertação busca investigar qual o perfil desse professor voluntário, as motivações que contribuíram para o ingresso no Pré-vestibular Comunitário Bonsucesso e os reflexos do Pré-vestibular Comunitário Bonsucesso na formação profissional dos professores voluntários.

A relevância do estudo se põe sobre a investigação do processo de formação docente, campo vastíssimo de pesquisas, e que, nesse trabalho, reserva-se a uma parte dessa formação, tão complexa. Portanto, neste estudo, concebe-se a experiência prática em sala de aula nos cursos de pré-vestibulares comunitários, como um momento possível e fértil na vida do educador voluntário, como parte de um processo *contínnum* de formação, que começa muito antes da graduação ou do ensino médio, perdurando durante toda a vida (Tardif, 2014). Nesse sentido, o Pré-vestibular Comunitário Bonsucesso constitui-se uma etapa desse processo, *locus* de troca coletiva de saberes docentes que possam contribuir para a formação profissional de professores a partir da prática docente voluntária. Para tal, a pesquisa pretende responder as seguintes questões:

- (i) De que forma a prática docente voluntária no Pré-vestibular Comunitário Bonsucesso contribui para a formação profissional de professores?
- (ii) Como os professores voluntários percebem a experiência voluntária no Pré-vestibular Comunitário Bonsucesso?
- (iii) Qual a percepção de desafios e aprendizagens com a prática docente voluntária pelos professores voluntários no Pré-vestibular Comunitário Bonsucesso?

O trabalho foi estruturado sobre três eixos centrais: breve panorama dos pré-vestibulares comunitários e seus desafios entre a educação não formal e formal; o voluntariado e o Pré-vestibular Comunitário Bonsucesso; e a pesquisa de campo, comprometida em investigar a influência do Pré-vestibular comunitário Bonsucesso na formação profissional de professores voluntários a partir da percepção desses.

Vale-se observar que o presente trabalho não inaugura a temática dos cursos de pré-vestibulares comunitários, que no capítulo 2, desta pesquisa, debruçaremos maior atenção, trazendo breve histórico e contextualizando a opção pelo termo pré-vestibular comunitário. Por sua vez, vale-se sinalizar que a pesquisa se valeu de profunda produções bibliográficas que discorrem sobre essa temática, mas cuja força investigativa concentra-se, em sua maioria, no papel dos pré-vestibulares comunitários e seus reflexos sob os alunos atendidos. Neste trabalho, contudo, propõe-se valorizar o professor voluntário e a influência do Pré-vestibular Comunitário Bonsucesso em sua formação profissional a partir da prática docente voluntária desses.

Para investigar a relevância do Pré-vestibular Comunitário Bonsucesso na formação profissional desses professores voluntários, precisamos compreender como se estruturam os pré-vestibulares comunitários. Portanto, situar esses cursos de bases comunitárias ou populares na história se faz necessário, pois compreendem importantes espaços de pleito pela garantia de direitos que não se encerram ao campo educacional, mas abrem o diálogo e tensionam o sistema político brasileiro em prol de uma sociedade comprometida com a justiça social e reconhecimento dos grupos historicamente negados. Por intermédio dessa análise identificamos que a produção científica merece lançar suas lentes ao professor voluntário, sobretudo a contribuição que esses espaços de educação não formal, como o Pré-vestibular Comunitário Bonsucesso - PVCB, agrega à construção de saberes docentes, que fazem parte de um *continuum* formativo para esse educador. Afinal, o professor voluntário, embora importante peça nos cursos de pré-vestibulares comunitários, estão, também, inseridos nas diversas problemáticas da questão social, como a pobreza e as grandes desigualdades sociais que assolam a sociedade brasileira.

Clapp (2016) ao trazer algumas considerações sobre a desigualdade social no Brasil, aponta que:

No caso brasileiro, a desigualdade social é uma marca registrada da sua história. O Brasil, tem buscado saídas para a redução da pobreza, principalmente pela via do crescimento econômico, baseado no modelo liberal de “crescer o bolo para depois distribuir”, mas não tem se preocupado com questões referentes à redução das desigualdades sociais. Pobreza e desigualdade têm sido tratadas como se fossem dimensões antagônicas da nossa sociedade. As soluções encontradas para combater a pobreza brasileira estão mais no campo do crescimento econômico e pouco no sentido de redução das desigualdades. (Clapp, 2016, p. 144-145).

Nesse cenário dramático em que se acentua a pobreza pela má gestão pública, vê-se, além do desigual acesso ao Ensino Superior, o profissional da educação, como professores, dentro do processo de falta de oportunidades, que tensionam sua trajetória formativa, como observado no relato do entrevistado 7, desta pesquisa, um professor de história de 47 anos de idade e cuja formação profissional desejada só foi possível na maturidade adulta:

Antes de ser professor eu já tinha vontade de ser professor de história é... a muitos anos, só que a vida acaba nos levando para outros caminhos, questões financeiras e tal. Quando eu consegui uma estabilidade financeira, aí sim eu fui fazer aquilo que eu gosto. (Entrevistado 7, 2020 – professor de História Geral).

É nessa perspectiva que se considera o PVCB como espaço relevante para oportunizar a esse educador, através da prática docente voluntária, um espaço de experiência e que possibilite cumprir uma parte da formação docente, cujas exigências para o ingresso formal passa pela vivência em sala de aula. Essa vivência no PVCB não encerra as muitas dificuldades da trajetória profissional do professor, mas soma aprendizagens que ajudarão a enfrentá-las, sobretudo pelo sentido de gratidão, que ressignifica o fazer docente desse profissional:

[...] a experiência como professor é gratificante, apesar de todas as mazelas que o professor passa. A questão salarial, de recursos ali na própria aula, e o desrespeito da sociedade como um todo; mas é impressionante, é um bem-estar incrível. (Entrevistado 7, 2020 – professor de História)

Tão logo, a atuação docente nos PVCs precisa ser investigada, não apenas com os pressupostos do ativismo social, mas a partir da sincera escuta desses atores e de suas experiências *in lócus* cuja atuação é marcada pela docência voluntária sob muitas motivações. Nesse ponto, poder-se-á desvelar outros condicionantes importantes e seus reflexos para a trajetória desses educadores e uma parte de sua formação, marcada pela docência voluntária no Pré-Vestibular Comunitário Bonsucesso como um momento importante de um processo *continuum* no qual se inserem ao optarem pela carreira da docência.

Por essa razão, a preocupação com a influência do PVCB na formação profissional desses professores voluntários a partir da prática docente deles, pois revela um recorte pertinente para se somar aos muitos temas investigativos na temática dos pré-vestibulares comunitários, dando alcance a outras abordagens e dimensões pouco exploradas; sobretudo ao lançar o olhar sobre os professores que neles atuam fazendo parte de um constructo de significação a partir da interação social.

O segundo capítulo identifica os pré-vestibulares comunitários como espaço de troca de saberes e compartilhamento de experiências coletivas. Por sua vez, estabelece um breve panorama histórico a fim de contextualizar a ocorrência dos pré-vestibulares comunitários no município do Rio de Janeiro, permitindo compreender melhor seus desdobramentos e formas de organização nesse território.

Dentre as diversas terminologias empregadas para se identificar os cursos que promovem a preparação para as provas de acesso as universidades – vestibulares –

, neste trabalho optou-se pelo léxico “comunitário”, por melhor compreender a realidade identificada no PVCB. O vocábulo comunitário denota uma relação de algo comum, de participação coletiva, onde vários sujeitos desenvolvem compartilhamentos e trocas de saberes em um mesmo espaço, construindo uma cultura de trabalho de preocupação social em que todos cooperam no mesmo território como uma comunidade.

Ao discorrer sobre os cursos de pré-vestibulares comunitários nos deparamos com uma realidade que desde sua gênese é uma constante – o voluntariado. Essa categoria precisa ser atualizada ao longo do tempo, pois em cada momento da história uma expressão de voluntariado constituiu-se, tomando contornos de acordo com as circunstâncias nas quais estava inserida e revelando-se, portanto, diversa. Por esse motivo o terceiro capítulo é dedicado a uma breve análise sobre o percurso do voluntariado brasileiro e suas relações com os cursos de pré-vestibulares comunitários. Nesse percurso, busca-se contextualizar o voluntariado de modo que se possa entender possíveis novas expressões dessa forma de trabalho presente nos cursos comunitários ou populares, que nessa pesquisa tem um sentido de desvelar as potencialidades nas participações voluntárias, deixando a inquietação a todos que possam se interessar pelo tema como sinalização para a necessidade de um olhar mais atento para esse campo de pesquisa. Sem pretensão de esgotar o debate acerca do voluntariado, busca-se articular discussão que contribua para melhor compreensão da relação do Pré-vestibular Comunitário Bonsucesso e seus professores sob adesão voluntariada, e como essa relação faz parte do processo significativo de formação profissional desse professor que exerce sua prática docente no PVCB.

Nas últimas décadas diversos fatores têm contribuído para o aumento significativo da demanda entre a população jovem de baixo poder aquisitivo para o ensino superior, um deles é o trabalho realizado pelos pré-vestibulares comunitários, que desde a década de 1990, ganha força emergente, dando espaço para a forma de participação voluntariada. Portanto, os Cursos de Pré-vestibulares Comunitários – CPVCs, na contramão da lógica de mercado, possibilitam o acesso do estudante de baixa renda ao ensino superior, congregando um ator importante nesse processo: O Professor Voluntário.

Segundo Carvalho, os CPVCs, “são movimentos sociopolíticos de empoderamento, diversidade cultural e cidadania ativa, e instituições paraescolares

lutando por ações inclusivas no ensino superior” (2006, p. 317). Portanto, são instituições que tensionam, pela sua natureza, o cenário educacional, as questões socioeconômicas e étnico-raciais brasileiras. Para Zago (2008), os pré-vestibulares populares – PVP, aqui assumidos como comunitários, “fazem parte de uma mobilização coletiva que vem sendo desenvolvida nos últimos anos pela democratização do ensino no país” (Zago, 2008, p. 151). Isso reforça seu aspecto coletivo e de ação não isolada cuja essência carrega ações combativas as muitas desigualdades sociais e a não equidade de acesso ao Ensino Superior. Conforme sinaliza essa autora “Não se trata portanto de iniciativas isoladas, senão que reflete a preocupação nacional com a problemática do acesso à universidade pública” (Zago, 2008, p.151). Desse modo, os PVCs, mesmo que revelem diferentes formas de organização e participação, aglutinaram em sua essência um espírito crítico às questões sociais sensíveis à sociedade brasileira, na qual nos deparamos com imensos problemas estruturas como a desigualdade de acesso ao ensino superior, a precarização do mercado de trabalho, questões étnico-raciais, de gênero etc.

Para Clapp (2016):

O mundo contemporâneo tem sido caracterizado como a era das desigualdades, atribuídas principalmente à política neoliberal que se consolida tanto nos países centras quanto nos periféricos. Entretanto, a desigualdade, seja ela de cunho social, econômico, regional ou racial, é uma realidade já antiga, que vem se perpetuando ou se acentuando ao longo dos tempos. (Clapp, 2016, p. 147).

Nesse contexto, o acesso à educação superior no Brasil constitui-se uma problemática, visto que é impactada pela má gestão pública e políticas governamentais historicamente precarizadas e que estruturam a configuração social brasileira sob forma de enormes desigualdades sociais. Esse cenário justifica o que nos sinaliza Assis (2020):

Em geral os pré-vestibulares comunitários se organizam como um movimento social, e se multiplicaram pelo país se estabelecendo em locais como ONGs, igrejas e espaços sindicais, com seus princípios relacionados à inclusão, diversidades, enfraquecimento da mercantilização da educação. Por esse aspecto, configuram-se como políticas extraoficiais do sistema educacional brasileiro [...]. (Assis, 2020, p. 13).

Contudo, as importantes obras bibliográficas ainda trazem poucas produções que investiguem as implicações dos cursos de pré-vestibulares comunitários no

aspecto formativo profissional de seus professores voluntários e cujo espaço do pré-vestibular comunitário é um momento desse processo de formação – *continuum* – a extrapolar o ambiente comunitário, e que seguirá por toda vida desse profissional. A atuação voluntária nos CPVCs é, sobretudo, um momento oportuno de aprendizagem, já que, por se inserir, muitas vezes, em espaços coletivos, permitem a troca de saberes, uma cultura de compartilhamento e de experiências práticas que são vivenciadas individualmente e em conjunto. Nesse percurso, discorrer sobre voluntariado e pré-vestibular comunitário é enxergar, também, a figura do professor voluntário nesse lugar de interação, troca de saberes e compartilhamento de experiências a partir de sua prática docente.

O quarto capítulo é dedicado à pesquisa de campo das profícuas entrevistas realizadas com um grupo heterogêneo de professores voluntários de várias áreas de formação e que compreende o grupo de atores mais participativos na administração do Pré-Vestibular comunitário Bonsucesso. Esse capítulo, a partir da análise das entrevistas realizadas, busca elucidar as percepções acerca das trajetórias e escolhas profissionais dos professores voluntários do PVCB; a razão da atuação desses educadores como professores voluntários no PVCB; os aprendizados e desafios como docente voluntário; as contribuições da prática docente voluntária em sua prática profissional e o significado do trabalho voluntário no PVCB para eles. As entrevistas reúnem professores que ministram disciplinas relacionadas a sua formação acadêmica e professores que não têm a formação acadêmica vinculada à disciplina que ministram, mas cuja base curricular acadêmica dá suporte crítico para que disciplinas fora de sua área de formação sejam lecionadas, como as disciplinas de Ética, cultura & Cidadania; e Projeto de Vida. Essas disciplinas compõem o escopo curricular do PVCB como disciplinas transversais. Vale-se observar que, em virtude do cenário pandêmico promovido pela COVID-19¹, as entrevistas foram realizadas via Google meeting e gravadas com o software Streamlabs, onde foi possível fazer o registro dos dados coletados para compor esta pesquisa. A fim de atingir os resultados pretendidos na investigação, vale-se de importante referencial

¹ A COVID-19 é uma doença infecciosa causada pelo novo coronavírus (SARS-CoV-2), sendo o primeiro caso reportado em dezembro de 2019 na cidade de Wuhan, na China. Tornou-se uma pandemia mundial, ceifando milhões de vidas. Até o momento, morreram em decorrência da doença, em termos mundiais 3.491.295 pessoas (25/05/2021 às 12h24min) e no Brasil 450.026 pessoas (25/05/2021), segundo dados do site: <<https://www.worldometers.info/coronavirus/>>

teórico, cuja metodologia desta pesquisa segue os pressupostos de uma pesquisa com abordagem de natureza qualitativa.

Acredita-se, portanto, que, para efeito do presente estudo, a pesquisa de cunho qualitativo permite, por meio do entendimento e da percepção dos professores voluntários do PVCB, compreender aspectos e elementos acerca da temática e dos tópicos de reflexão levantados neste trabalho. Nesse sentido, o caminho metodológico adotado nesta pesquisa se aproxima na obtenção do propósito dessa investigação, pois conforme indicado por Cassab (2007):

A pesquisa qualitativa tem como preocupação um nível de realidade que não pode ser quantificado – a compreensão e a explicação da dinâmica das relações sociais, as quais, por sua vez, são depositárias de crenças, valores, atitudes e hábitos, correspondendo a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos. Enfatiza-se a vivência, a experiência, a cotidianidade e também a compreensão das estruturas e instituições como resultado da ação humana e objetivada, o que faz das práticas sociais, da linguagem e outros aspectos da vida social, aspectos inseparáveis um do outro. O pesquisador, através da abordagem qualitativa, investiga sequências importantes de eventos como testemunha-chave e, particularmente, observa como esses eventos são determinados no contexto em que ocorrem, com predomínio da história e da cultura. (Cassab, 2007, p. 58).

Por sua vez, de acordo com Minayo (1998):

A rigor qualquer investigação social deveria contemplar uma característica básica de seu objeto: o aspecto qualitativo. Isso implica considerar sujeito de estudo: gente, em determinada condição social, pertencente a determinado grupo social ou classe com suas crenças, valores e significados. Implica também considerar que o objeto das ciências sociais é complexo, contraditório, inacabado, e em permanente transformação. (Minayo, 1998, p. 22).

Deste modo, a opção pela metodologia qualitativa se dá pelas questões subjetivas inerentes a percepção dos professores voluntários nos seus ambientes cotidianos de prática docente no PVCB, somando a partir de suas experiências juízos de valores, posicionamentos, anseios e comportamentos diversos. Tão logo, ressalta-se que a abordagem qualitativa, como prática de pesquisa, não se revela como uma abordagem que se estruture sob rigidez inflexível, mas desvela, potenciais criativas e de imaginação que conduza o pesquisador a proposição de pesquisa que contemplem os mais diversos enfoques (Godoy, 1995).

Conforme Creswell (2010):

[...] a pesquisa qualitativa é uma pesquisa interpretativa, com o investigador tipicamente envolvido em uma experiência sustentada e intensiva com participantes. Isso introduz uma série de questões estratégicas, éticas e pessoais ao processo de pesquisa qualitativa (Locke et al., 2007). Com essas preocupações em mente, os investigadores identificam explícita e reflexivamente seus vieses, seus valores e suas origens pessoais tais como gênero, história, cultura e *status* socioeconômico que podem moldar suas interpretações durante o estudo [...]. (Creswell, 2010, p. 211).

O instrumento utilizado para a coleta de dados foi a entrevista semiestruturada com uma amostragem de 7 professores voluntários que atuaram no PVCB entre os anos de 2017 e 2020. Logo, à luz dos estudos realizados, pretendeu-se resgatar as experiências desses professores em sua prática docente voluntária e entender suas motivações para o ingresso no trabalho voluntário no PVCB, os maiores desafios e aprendizagens a partir da percepção desses, se a prática docente trouxe alguma contribuição para a formação deles, como é a percepção deles acerca do voluntariado que atuam e de que modo o Pré-vestibular Comunitário Bonsucesso trouxe ou não contribuição para a formação profissional deles. O instrumental de coleta de dados adotado é fundamentado de acordo com Federico Tobar e Morgat Romano Yalour (2001), esses autores sinalizam que as entrevistas semiestruturadas:

São baseadas no uso de guia de entrevistas, que consta de uma lista de perguntas ou temas que necessitam ser abordados durante as mesmas. A ordem exata e a redação das perguntas podem variar para cada entrevistado. O pesquisador pode encontrar e seguir pistas e novos temas, que surgem no curso da entrevista, mas o guia é um conjunto de instruções claras relativas às principais perguntas a serem feitas ou temas a serem explorados. [...] o guia de entrevistas ajuda a mostrar que o pesquisador tem clareza sobre seus objetivos, mas é também suficientemente flexível para permitir liberdade ao pesquisador e ao informante para encontrar e/ou seguir novas pistas (Tobar & Yalour, 2001, p. 101).

Apesar de vasta bibliografia cujas produções trazem à tona diversas discussões com a temática dos cursos de pré-vestibulares comunitários, com contornos diversos e muitos apelos críticos em torno da questão social, principalmente no acesso de camadas desfavorecidas e em condições de desigualdade de acesso ao ensino superior, ainda carece ampliação das produções científicas que contemplem o professor voluntário não apenas como engrenagem que torna os CPVCs possíveis, mas como sujeitos que também são influenciados pela atuação voluntária a partir de sua prática docente, portanto, são beneficiários de saberes, de compartilhamento de experiências, de vivências individuais e

coletivas que fazem parte de um momento de sua formação profissional como futuros professores do mercado formal. Por isso, essa pesquisa toma por foco o professor voluntário nesse importante momento de formação – a prática docente voluntária no curso de Pré-vestibular Comunitário Bonsucesso. Nesse processo de pesquisa e análise das percepções desses professores voluntários que compõem o PVCB, pôde-se perceber uma influência positiva no processo de formação, revelando um espaço potente para a formação profissional. Por sua vez, identificou-se influências positivas no campo pessoas, e construções de vínculos que surgem a partir do espaço comunitário.

2

Pré-vestibular Comunitário: um espaço de troca de saberes

Tem a importância de se chegar aos sujeitos, a importância das ações, a importância nos territórios, da relação com o ensino-aprendizagem e das experiências (...) é uma troca.

Entrevistado 4,
Professor de Ética, cultura e Cidadania

Debruçar-se sobre a temática dos cursos de Pré-vestibulares Comunitários nos remete a alguns autores que dedicaram suas investigações a essa temática. Para tal contextualização e conceituação dessa categoria de análise o levantamento bibliográfico valeu-se, principalmente, de Candau (2005), Clapp (2016), Nascimento (2008), Santos (2003), Gohn (2006), Assis (2016), Assis (2020), como de outros.

Durante o levantamento bibliográfico esses autores foram importantes para a contextualização do universo dos pré-vestibulares de cunho social, cuja gênese remonta a década de 1970 e 1980, momento esse de grande efervescência de movimentos sociais e cujos apelos populares, gritavam por justiça social, garantia de direitos fundamentais e traziam forte crítica as disparidades sociais estruturadas historicamente na sociedade brasileira. Como afirma Clapp (2008):

O Brasil viveu 21 anos sob o regime militar, de 1964 a 1985, período marcado pelo autoritarismo e censura. Embora fosse uma fase de cerceamento dos direitos humanos, os movimentos sociais continuavam atuando, mesmo que de forma retraída, no campo dos direitos. (Clapp, 2008, p. 64).

Foi nesse contexto marcado pelo autoritarismo e a contínua atuação dos movimentos sociais que os antigos grupos de pressão passaram a se articular em novos formatos, se reafirmando no novo sindicalismo e novas associações de bairros, através das comunidades eclesiais de base, movimentos feministas, ecológicos, éticos etc. (Scherer-Warren, 2005 apud Clapp, 2008). Esse cenário de organizações coletivas, articuladas em prol do rompimento do silêncio de diversos grupos historicamente negados é propício para o avanço do debate acerca da desigualdade social, da luta pela igualdade e pelo reconhecimento das diferenças,

sendo pauta de diversas organizações da sociedade civil (Clapp, 2008). Conforme afirma Clapp (2008) “já no final da década de 80 e no início da década de 90, se constituíram como movimentos sociais. Essas organizações buscavam a defesa e garantia dos direitos sociais [...]”. Dentre esses movimentos, temos como um dos principais atores o movimento negro.

Segundo Clapp (2016, p. 153):

Os movimentos sociais, durante as décadas de 1980 e 1990, trouxeram para o cenário político brasileiro novos atores, antigas demandas e questões inéditas, que alteraram especialmente a dinâmica política do país. Nesse novo contexto, começaram a se organizar grupos sociais com identidades definidas, seja por raça, sexo, etnia, entre outros, que exigiram seus direitos culturais e coletivos. (Clapp, 2016, p. 153).

Nesse cenário de tensionamentos os pré-vestibulares comunitários são uma das iniciativas para viabilizar um olhar àqueles em condições desiguais de acesso, cuja carência da Educação Básica, era um determinante para a falta de equidade na concorrência com as classes das elites brasileiras. De acordo com Candau (2000, p. 99 apud Clapp, 2008, p. 6):

Os cursos pré-vestibulares surgiram a partir das carências do Ensino Médio, com o intuito de possibilitar seus alunos a compreender melhor o que era cobrado em termos de conteúdo pelos vestibulares anteriores [...]. Visando romper essa lógica, onde só os que tinham condições financeiras faziam esses cursos e tinham mais chances de ingressar na universidade, começaram a surgir – a partir dos trabalhos de ONGs, associações, pastorais e outras instituições – os chamados cursos pré-vestibulares alternativos, economicamente acessíveis e com a proposta dirigida às classes populares de democratizar o acesso ao ensino universitário a todos aqueles que se dispusessem a nele ingressar independentemente de sua condição financeira”. (Candau, 2000, p. 99, apud Clapp, 2008, p. 6).

Esses Cursos de Pré-Vestibulares Comunitários disseminam-se, portanto, na década de 1990 por quase todo o Brasil, cujas ações essencialmente organizam-se a partir de grupos cuja dinâmica tem como principal marca a coletividade, criando ambiente potente em laços de pertencimentos, na prática solidária, na ação voluntária, permitindo a troca de saberes e compartilhamento de experiências de sujeitos, compartilhamento de valores, projetos, e diversos outros vínculos. Conforme Santos (2006):

A difusão desses cursos estruturados por laços de pertencimentos e participação em ampla medida significados ou motivados pela solidariedade e pelo voluntariado, cria

um espaço de canalização de potências de sujeitos. Tal espaço (que “recebe” esses sujeitos munidos de distintos valores e projetos, disputando e agregando agendas e ideologias em sua origem, ideias fundadoras que atritam e resistem. (Santos, 2006, p. 129)

Dessa maneira, os Pré-vestibulares Comunitários constituem-se como ações de base comunitária e essa particularidade é uma característica que define o modo como eles se organizam.

Para Candau (2004)

[...] os pré-vestibulares comunitários, que buscam inserir as camadas desfavorecidas na universidade, assim como medidas institucionais que visam oferecer possibilidades não somente de acesso, mas também de oportunidades que levem os alunos a estarem mais próximos da igualdade de oportunidades educacionais no próprio processo de formação, **favorecendo-se de processos de empoderamento nos níveis pessoal e coletivo, para que possam atuar no mundo coletivo**, conscientes de suas potencialidades, de seus direitos e de seu poder. (Candau, 2004, p. 92, grifo nosso).

Nesse panorama percebemos que os Pré-vestibulares Comunitário, apesar de congregarem pautas diversas, forjam-se sobre o aspecto da coletividade, de um lugar de encontro e congregação de sujeitos distintos, que proporciona em meio as diferenças individuais um lugar comum, onde todos participam como iguais entre suas diferenças, lugar do respeito, da troca, da prática comunitária. Para Braz (2004 apud Assis, 2020, p. 29) a palavra comunitária é: “adjetivo relativo à comunidade, que é comum a vários indivíduos. Realizado ou idealizado por várias pessoas, geralmente por quem vive ou compartilham do mesmo espaço, território, sociedade: trabalho comunitário [...]”.

É nessa prática comunitária que se organizam, logo, os PVCs, constituem lugar possivelmente fértil de troca de saberes, pois articulam o aprender/ensinar, não apenas do professor para o aluno; mas do aluno para o professor e de professores para professores, bem como entre todos aqueles que de alguma forma participam das experiências coletivas desses espaços. Num “vasto movimento elástico de troca” (Freire, 1997). Em outras palavras, podemos entender que esses espaços são potenciais lugares para as trocas de saberes diversos, como competências necessárias para o desenvolvimento pessoal e profissional, sob relações mais afetuosas e humanas. São um lugar comum para o compartilhamento de saberes e habilidades profissionais.

Embora, os cursos de pré-vestibulares tenham muitas denominações, por vezes difíceis de se conceituar, por serem utilizadas ordinariamente como sinônimas, compreende-se que todas essas nomenclaturas carregam forças diferentes, e diversos autores privilegiam rumos conceituais distintos. Portanto, não cabe aqui desmerecer a opção lexical, assumindo que muitas visões são possíveis, recortando uma parte da realidade dos PVCs tal como se apresentaram em suas diversas expressões e momentos da história da educação. Algumas dessas nomenclaturas compreendem os termos: Pré-vestibular Alternativos, Pré-vestibular Popular e Pré-vestibular Social. Não se pretende aqui discutir cada uma dessas opções, nem aprofundar a especificidade que cada opção lexical potencializa, mas interessa-nos eleger a dimensão comunitária, como característica comum a todas essas opções.

Neste trabalho, referimo-nos a Pré-vestibular Comunitário por entender como esse lugar comum, que dissemina a troca de saberes e compartilhamento de experiências, pois ao investigarmos a influência do Pré-vestibular Comunitário Bonsucesso na formação de professores, consideramos ele como lugar comum de troca no processo de formação e construção de conhecimentos, sobretudo, para o professor voluntário.

Em suma, apesar dos muitos acontecimentos importantes no decorrer dos anos de 1970 a 1990, interessa-nos elucidar que as tensões sociais dessas épocas foram fatores determinantes para a articulação de grupos organizados coletivamente, somando pautas diferentes, mas que convergem para um sentido de transformação societária. Nesses esforços, cuidamos de resgatar a experiência dos Pré-vestibulares Comunitários. Esses guardam diferentes formas de participação em suas configurações possíveis. Neste trabalho, buscamos elucidar os Pré-vestibulares na sua dimensão crítica e transformadora através do ato educativo que se materializa na prática docente de professores voluntários. Nesse caminho, nos é sensível o espaço coletivo, a prática comunitária sob a ótica da troca de saberes e experiências, de modo especial, entre os professores voluntários que exercem a educação comunitária. Gohn (2004, p. 23) ao referir-se (Poster & Zimmer, 1995) sobre o termo educação comunitária resgata a seguinte compreensão desses autores: “Refere-se a trabalhos de desenvolvimentos de novos valores, recuperação de autoestima, desenvolvimento de práticas apresentadas como solidárias, cidadãos etc.”

Dessa forma, ao longo deste trabalho, busca-se demonstrar a influência do Pré-vestibular Comunitário Bonsucesso na Formação de seus professores voluntários resgatando, portanto, experiências, que não seriam possíveis sem o compartilhamento de saberes entre aqueles que atuam na educação comunitária.

Como afirma Tardif (2002, p. 15) “[...] é impossível compreender a natureza do saber dos professores sem colocá-lo em íntima relação com o que os professores, nos espaços de trabalho cotidiano, são, fazem, pensam e dizem.” Por sua vez, entendemos essa educação comunitária aqui proposta articulada a educação não-formal, como educação voltada para a formação de cidadãos(as) livres, emancipados, portadores de um leque de direitos, bem como de deveres para com o(s) outro(s) (Gohn, 2004).

2.1.

Breve histórico dos pré-vestibulares comunitários

Os Cursos de Pré-vestibulares Comunitários - CPVCs, historicamente designados Cursos de Pré-vestibulares Populares – CPVPs, representam um dos maiores movimentos no campo da história educacional brasileira, pois assumem inegável protagonismo nos debates relacionados ao acesso de grupos menos favorecidos no Ensino Superior. São, em geral, organizações coletivas sem fins lucrativos que congregam, em grande parte, aspectos reivindicativos, podendo incidir direta ou indiretamente na construção de políticas para setores públicos ou privados por intermédio de pautas que afirmam direitos, como políticas de cotas, abertura de bolsas de estudos em universidades não-estatal etc. Desse modo, uma das possibilidades de configuração dos pré-vestibulares comunitários é a de movimento social, por atuar com estratégias de setores na redefinição das políticas de acesso ao ensino superior, bem como congregar diversas pautas afirmativas. Os Cursos de pré-vestibulares comunitários são uma das iniciativas que foram possíveis dado o contexto social da década de 1980, período de efervescências de reivindicações, sobretudo, no campo racial. Conforme sinaliza Clapp (2016, p. 152) “houve uma mudança no campo das reivindicações sociais a partir da atuação dos movimentos sociais, especialmente a partir dos anos de 1980”. Torna-se importante situar, portanto, as décadas de 1970 e 1980, como cenário favorável para

eclosão de iniciativas sociais, principalmente, sob pautas do movimento negro, que potencializaram esforços em prol de mobilizações de grupos que passam a reivindicar seus direitos historicamente negados, como o do acesso à educação no Ensino Superior. Essa sinergia negra se materializou em movimentos que ganharam notoriedade e se desdobraram em iniciativas sociais de resistência. Clapp (2016) evidencia uma dessas iniciativas expressivas:

Entre os “novos movimentos sociais” formou-se o Pré-Vestibular para Negros e Carentes (PVNC), um movimento social de educação popular voltado para a inserção de estudantes de grupos populares e discriminados. O PVNC tornou-se a principal referência no campo das políticas de ação afirmativa direcionadas para a educação superior. (Clapp, 2016, p. 153).

Nascimento (1999, p. 27) aponta que “a educação ocupa um papel de destaque na dinâmica e no conjunto das reivindicações dos movimentos sociais.” Portanto, as primeiras experiências dos pré-vestibulares reuniam “[...] a perspectiva de atuação política e transformadora” (Nascimento, 1999, p. 29). Dessa forma, os pré-vestibulares comunitários surgem com o intuito que segundo Nascimento (1999, p. 29) é de “investir na formação de seus participantes, desenvolvendo eventos e discussões que abordam temas políticos, econômicos, sociais, culturais e de gênero, valorizando as ações coletivas e a organização popular”.

Tão logo, os pré-vestibulares comunitários surgiram a partir dessas reflexões, principalmente, no campo das lutas raciais que se somaram numa erupção de ideias e iniciativas, nos quais algumas dessas estavam sendo gestadas há muito tempo e encontraram energia necessária no processo de abertura política dos anos de 1980. Nas palavras de Assis (2020, p.18) pode-se evidenciar as tensões que emanavam das décadas de 1970 e 1980 e reforçar as influências no campo educacional popular:

Na tentativa de romper os privilégios restritos a um grupo hegemônico dominante, grupos sociais se organizam dando origem aos movimentos sociais. As décadas de 1970 e 1980 tiveram a ebulição de diversos movimentos sociais. Na categoria educacional, tivemos a efervescência dos pré-vestibulares populares. (Assis, 2020, p. 18).

Destarte, os pré-vestibulares comunitários nesse período configuravam-se esforços dos chamados movimentos sociais, os quais conservavam as antigas pautas, e a essas somavam novas demandas relativas aos direitos sociais (Gohn,

2007) luta por reconhecimento (Fraser, 1995) como nova forma de se pensar o direito e cidadania (Clapp, 2009). Portanto, segundo Assis (2020, p. 20) “a recuperação do traçado histórico dos Pré-vestibulares de caráter social é indissociável dos movimentos sociais de cunho racial.”

Na década de 1990, várias iniciativas oriundas de diversos movimentos espalhados pelo Brasil, cujas reivindicações trazem o apelo à questão cultural junto a racial, dão espaço para a emergência de pré-vestibulares comunitários, como o curso de pré-vestibular Mangueira Vestibulares, no Rio de Janeiro, e o pré-vestibular cooperativa Steve Biko, na Bahia.

A cooperativa Educacional Steve Biko, surgiu por iniciativa de estudantes e professores negros, com o objetivo de fortalecer a luta contra o racismo [...]. É uma proposta autônoma e independente, não tendo vínculo orgânico ou político. Os organizadores são das mais diversas origens [...], entretanto todos se identificam com o objetivo de combater o racismo e contribuir para a afirmação dos jovens negros (Cooperativa Educacional Steve Biko, 1993 Apud, Nascimento, 1999, p. 70).

Ao longo desse período os PVCs desempenharam um papel de grande relevância, pois ajudou a rediscutir o acesso das camadas populares ao Ensino Superior. O ingresso de grupos historicamente desfavorecidos em universidades em todo o país. Por isso o protagonismo dos Pré-vestibulares Comunitários, reforça a característica desses como agentes de transformação social, quer seja por ações mais combativas, como o diálogo de organizações da sociedade civil junto a esfera pública, quer seja pela própria educação crítica, através da *práxis* de seus professores na docência voluntária. Ao longo de sua trajetória, construíram uma *práxis* política que se desvelou a partir de sua identidade ativista social. De todo modo, as diversas experiências de PVCs atuam fortemente no sentido de fortalecer a democratização de oportunidades educativas para camadas populares que, historicamente, foram marcados pela não inclusão a esse direito.

No município do Rio de Janeiro, os PVCs tiveram expressões em diversos territórios, destacando-se nas comunidades pobres e bairros periféricos, onde a grande marca da desigualdade de acesso ao Ensino Superior se faz presente, portanto, protagonizam uma luta em prol da garantia de direitos no campo educacional, social e cultural, ocupando diversos espaços. Cuida-se observar, portanto, que as motivações que contribuíram à gênese dos Cursos de Pré-

vestibulares Comunitários na década de 90 somam-se, hoje, à novas motivações que desvelam outras configurações possíveis de PVCs.

No passado, em sua grande maioria, emergiram de movimentos sociais prototípicos, com características bem delineadas, como o movimento negro. Esse se inseria na luta contra as desigualdades raciais e sociais, com pautas específicas e colocando no centro de suas preocupações os sujeitos historicamente negados (por etnia, por gênero, por classes) e valorizando a produção histórica e cultural afro-brasileira. Esses atores sociais assumiram efetivo protagonismo na *participação popular organizada* e nas deliberações políticas junto à esfera pública e arenas de debate.

No campo educacional, os movimentos sociais, adotaram a perspectiva de Paulo Freire, que até hoje continua sendo um importante referencial no desenvolvimento de projetos pedagógicos de abordagem libertadora para a escola e para a produção acadêmica na temática da formação de professores (Almeida, 2010). Conforme Almeida (2010):

A tradição de aprender a partir do conhecimento do sujeito, a noção de ensinar a partir de palavras e temas geradores, a educação como conhecimento e de transformação social e a politização da educação são apenas alguns dos legados da pedagogia freiriana. O protótipo da *educação popular* foi originalmente inspirado em seu trabalho e se guia a partir da combinação de duas categorias fundamentais, a saber: a *conscientização* e *organização*, segundo as quais não basta estar consciente, pois é preciso organizar para poder transformar.” (Almeida, 2010, p. 18-19, grifo no autor).

Contudo, é importante observar que os movimentos sociais foram se ressignificando, bem como a educação popular ganhou novos contornos, sobretudo, pela ampliação de experiências de economia popular (Gohn, 2001). A partir das reflexões de Gohn (2001, p. 9) pode-se demarcar essas mudanças já no contexto dos anos de 1990. Para a referida autora, a educação popular que pautava seus objetivos mais centralizados na política e na transformação da sociedade sofre uma recondução para as questões do indivíduo, de sua cultura e representações.

Para Gohn, nesse contexto,

O método de Paulo Freire continuou a ser uma referência pois ele contém muitos dos princípios delineados nas reformulações da Educação Popular: ele destaca a cultura e a dialogicidade do ato educativo. Entretanto, sua utilização nos anos 90 ocorre – menos pela sua dimensão política-participativa – que deu espaço aos movimentos

populares e aos militantes de facção político partidária, nos anos 70 – 80, para realizarem um trabalho “de base”, gerador de consciência críticas no sentido pleno da transformação social, contestador da ordem social vigente; e mais pela sua dimensão de “empowerment” (empoderamento) dos indivíduos e grupos de uma comunidade – gerando um processo de incentivo às potencialidades dos próprios indivíduos para melhorarem suas condições imediatas de vida, objetivando o “empoderamento” da comunidade, isto é, a capacidade de gerar processos de desenvolvimento autossustentável, com a mediação de agentes externos - os novos educadores – atores fundamentais na organização e no desenvolvimento dos projetos. O novo processo ocorre, predominantemente, sem a articulação políticas mais amplas, principalmente com partidos ou sindicatos. (Gohn, 2001, p. 9).

Portanto, ao que se percebe, o traçado histórico dos anos de 1970 e 1990 descortina uma transformação nos fenômenos dos movimentos sociais e da educação popular, revelando como o caráter temporal e a relação em sociedade trazem novas demandas, apelos e relevem novas formas de protagonismos. É nesse caminho crítico que se busca compreender os PVCs, que ao surgirem nos embates pela garantia de direito no ceio do movimento social negro, os PVCs perpassaram a temporalidade da sociedade sujeitos a ressignificações, de modo que sua origem não ficará estática, mais poder-se-á desvelar em outras configurações mais.

Portanto, os PVCs na contemporaneidade aglutinam outras experiências de *participação e organização*, cujas motivações podem ser diversas, como pré-vestibulares comunitários que se organizam com propostas que somam agendas de cunho religioso. Desse modo, congregam atores com diferentes formas possíveis de participação social, como o próprio ato de ensinar como ação transformadora, sem a mobilização organizada politicamente da sociedade civil, mas como agente de transformação na *práxis* educativa crítica, para formação de sujeitos éticos e comprometidos com o sentido de bem comum entre seus pares.

De um modo geral, o sentido comunitário é um dos fatores mais evidentes, visando atuar em favor daqueles cuja oportunidade de acesso à educação é mais precarizada, a partir desse lugar comum de troca, onde, além dos conteúdos sistemáticos da educação básica, são apresentados debates em torno da Cultura e Cidadania e da construção de projetos de vida. Por isso, e pela própria experiência do Pré-vestibular Comunitário Bonsucesso, afirma-se que alguns desses cursos, embora possam evocar pautas antigas, parecem estar menos organizados para uma mobilização prototípica de movimento social, embora esse formato não deixe de existir.

Em um aspecto geral os PVCs são organizados e articulados sob pautas que discutem o respeito das diferenças, diversidades étnico-culturais e democracia étnica, apontando para as questões relativas ao multiculturalismo e colocando no centro de suas preocupações os sujeitos menos favorecidos. Assim, observa-se outras expressões de PVCs presentes num cenário plural cada vez mais emergente, e cuja organização não parece evocar uma identidade clássica dos movimentos sociais, embora sua participação junto a sociedade civil busque afirmar direitos e contribuam, ainda, para diminuir algumas desigualdades de acesso, como o acesso à educação.

Portanto, essas novas expressões de PVCs são articuladas ao que se propõem, e somam esforços para minimizar as dificuldades de acesso de estudantes de baixa renda ao Ensino Superior. Sendo fecundo espaço para que professores possam se experimentar na prática docente, tão importante para consolidação de sua formação profissional. Conforme Santos (2005, p. 203), ao dissertar sobre as novas tendências dos PVCs aludindo aos espaços de mediações pedagógicas:

[...] Essas mudanças que vem emergindo no âmbito dos pré-vestibulares apontam para algo fundamental: enquanto espaços de formação marcadamente abertos a novos saberes e experiências [...], **eles acabam se constituindo em lugar de privilégio para a formação de novos educadores, professores que ali experimentam um contexto pedagógico com as marcas de autonomia, compromisso e respeito ao outro. Isto faz com que, cada vez mais, os pré-vestibulares funcionem como espaços “formais” e “reais” de formação de professores.** (Santos, 2005, p. 203, grifo nosso).

Ao assumir a categoria Pré-vestibular Comunitário, é preciso compreender que não se trata de uma realidade estanque e que assumirá nuances conceituais ao longo de seu desdobramento histórico. O tempo desvela novas expressões das reivindicações passadas, os paradigmas de outrora não estão isentos das forças sociais da contemporaneidade. Nesse caminho, cabe-se, primeiramente, entender que a categoria posta sob análise é apenas um recorte, neste trabalho, das muitas expressões de Pré-vestibulares Comunitários, como resultados da atmosfera de tensão da década de 70 e 80, e que, por meio dos movimentos sociais, foram materializados.

Nesse percurso epistemológico, assume-se que a contemporaneidade nos convida a rever essa categoria, compreendendo seus limites e tensões. Isso não anula as configurações primeiras do PVCs, mas abre espaço para novas discussões

compreendendo como esse fenômeno que se dissemina pelo Brasil, mais intensamente, a partir da década de 90, continua vivo e se resignificando.

Posto isso, não se pode negar alguns aspectos gerais e fundamentais que demarcam que os Cursos de Pré-vestibulares Comunitários – são instrumento de democratização de ensino e equipamento que possibilita o ingresso de grupos historicamente desfavorecidos no ensino superior. Segundo Assis (2020):

Ao tangenciar nosso passado histórico para a construção de uma linha temporal sobre as origens dos pré-vestibulares de caráter popular, identificamos enormes lacunas na construção das bases educacionais para uma parcela oprimida socioeconomicamente da população, ampliando a estratificação social. (Assis, 2020, p. 16).

Nesta pesquisa, a grande tônica será a Prática Docente Voluntária como processo para a Formação de Professores, prática essa que se constitui nos Pré-vestibulares Comunitários. Portanto, para investigação é caro os espaços comunitários que reservam a possibilidade de experiência profissional a partir da prática docente de professores voluntários, questão de extrema importância para discutir-se os processos de formação desse grupo, nesses territórios. Esses Cursos Comunitários possuem uma proposta diferente dos Pré-vestibulares privados, pois seu fim não é o lucro, mas contribuir na promoção social de seus discentes na contramão das contradições do sistema educacional e que se organizaram e ainda se organizam como força combativa às desigualdades na educação. Segundo Zago (2008):

Os cursos pré-vestibulares populares (PVP) ou também chamados comunitários surgem nesse contexto contraditório do sistema educacional, com profundas desigualdades no que diz respeito ao acesso ao ensino superior. Presenciamos desde os anos 90 várias iniciativas organizadas para protestar contra essa realidade e ao mesmo tempo produzir ações de combate às desigualdades na educação. (Zago, 2008, p. 150).

Foi na virada da década de 80 para 90 que se registrou a efervescência de um número expressivo de núcleos de movimento de pré-vestibulares comunitários com a bandeira do movimento negro, como o Pré-vestibulares para negros e carentes (PVNC), no caso do estado do RJ. O Pré-vestibular para Negros e Carentes – PVNC – é sempre grande referência no contexto da emergência dos cursos de PVCs; pela sua amplitude e forma de participação social. É um movimento de

educação popular que ficou conhecido em todo o Brasil, pauta a inserção de negros e pobres no ensino superior e ganhará notoriedade no cenário político brasileiro desde a sua fundação em 1993 (Assis, 2016, p. 22). Conforme Santos (2005):

Os pré-vestibulares populares são, desde os anos 1990, um dos mais importantes movimentos de tensionamento do sistema educacional do Brasil. Aparentemente concebidos/percebidos como uma crítica à elitização da universidade, eles foram difundidos por todo o país pela atuação de entidades e militantes do Movimento Negro, que naquela década trouxeram à tona o debate sobre as desigualdades raciais na sociedade brasileira, tendo então a Educação como esfera central de expressão e reprodução. (Santos, 2005, p. 188).

Santos (2005, p. 188) sinaliza que “o núcleo organizacional que iniciou a difusão deste movimento foi o Pré-vestibular para Negros e Carentes (PVNC), criado na Baixada Fluminense por militantes da luta antirracismo [...]”. Para Clapp (2016, p. 153) “O PVNC é uma importante representação dos movimentos sociais, que privilegiam, nas suas ações, dois aspectos: a consciência dos cidadãos pobres e negros do direito de ter direito e uma busca pela efetivação dos direitos, neste caso, a inclusão universitária.” Sua atuação tecia o debate racial nos campos religiosos, partidários e educacional (Santos, 2005).

Nesse contexto o PVNC, utilizando-se do ensino dos conteúdos exigidos nos vestibulares, mobilizaram um significativo número de estudantes atraídos pela possibilidade de ingresso no Ensino Superior, especialmente, nas Universidades Públicas, cujos vestibulares representavam enorme barreiras de acesso para estudantes de classes populares e pertencentes a grupos sociais historicamente discriminados (Nascimento, 1999, p. 73). Por sua vez, assumiam uma preocupação com a formação crítica e emancipadora de uma cidadania ativa, materializada em disciplinas como *Cultura e Cidadania*. Vale-se observar que segundo Sader (1988 apud Nascimento, 1999):

Esse atrativo traz algumas possibilidades, além do ensino para o vestibular. Uma delas é o desenvolvimento de atividades de formação política, como retomada do que nos anos 70 era chamado de *Conscientização, Reflexão Crítica, Socialização de Saber*. (Sader 1988, apud Nascimento, 1999, p. 72).

Os PVCs são, portanto, importante instrumento para promoção social, contribuindo para o fortalecimento e democratização do acesso de grupos em condições de desigualdade social ao ensino superior. Por sua vez, atuam no campo

da cidadania inserindo em seu currículo disciplinas que se preocupam na formação crítica e analítica de seu alunado. Para Nascimento (2010),

[...] podemos considerar o Movimento dos Cursos Pré-Vestibulares como ator social inovador e produtivo, cuja produção organiza, por meio de uma resistência criativa, uma luta política por inclusão não subordinada e, como tal, pela universalização dos direitos e democratização das instituições de ensino. (Nascimento, 2010, p. 47).

Deste modo, o PVNC influenciou vários movimentos em comum as agendas da questão racial. Alguns autores destacam que ele nascerá como congruência do Movimento negro e de Agentes de Pastoral Negro - APN, sobretudo com a liderança dos Frades Franciscanos da Baixada Fluminense no estado do Rio de Janeiro (Assis, 2016, p. 23). Assim destaca Carvalho (2005):

Em 1988, a Campanha da Fraternidade suscita, entre Pastorais Juvenis, iniciativas em prol da cidadania educacional entre a juventude negra, consolidadas a partir de 1993 na Baixada Fluminense, no âmbito das ações dos Frades Franciscanos nos PVNCs – pré-vestibulares para negros e carentes (Revista Proposta/Fase, 2001). Na Bahia, antes mesmo de 1994, havia a experiência de um pré-vestibular para negros, Grupo Steve Biko, e nesse ano lá ocorreu o SENUM, um congresso de estudantes negros dissidentes da UNE. Já no contexto universitário da USP consolida-se, após 1996, o núcleo da Consciência Negra (Andrade, 2002). Desde esses primórdios, os embriões dos CPVCs afirmaram-se crescentemente como um movimento social de cidadania ativa, inclusão social e resgate de uma dívida que o Brasil tem, historicamente, com sua população afrodescendente. (Carvalho, 2005, p. 24).

Portanto, conforme elucida Assis (2020, p. 21) é “interessante analisar que o caráter organizacional é replicado nos diversos núcleos que começam a surgir entre 1993 e 1994, porém todos os valores são compartilhados e possuem os mesmos alinhamentos”.

Nessa perspectiva, pode-se observar na experiência do Rio de Janeiro, a multiplicação dos CPVCs, sobretudo, pela atuação do PVNC, que se expandirá com a materialização de outros CPVCs em diversos territórios, como a experiência da Educafro (Educação e Cidadania de Afrodescendentes e Carentes), na figura de Frei Davi, que num contexto de divergências no campo das questões raciais com o PVNC, estabelece uma ruptura, fundando em 1997 a Educafro, que ganhará dimensões nacionais. Santos (2005, p. 235) ao abordar o PVNC quanto aos “Embates entre Agendas na Construção de um Movimento” já apontava as primeiras cisões, revelando algumas disputas e divergências. Para Santos (2005):

O Frei David, de formação franciscana, apontava para a necessidade de um formato baseado na autogestão e na não criação de aparatos jurídicos-institucionais – modelo já utilizado pela igreja católica em suas ações sociais-, de maneira a possibilitar mais ampla disseminação da experiência [...]. Outros militantes apontavam para a construção de um aparato institucional no formato de ONG, visando assumir um espaço de atuação na Baixada que, diante das incipientes reformas no setor estatal naquela época, vinha sendo ocupado por outras organizações. Com esse formato a ideia era buscar apoios financeiros e institucionais para sustentação do trabalho. Este embate já permitia vislumbrar a primeira cisão de caráter ideológico do movimento, opondo de um lado, uma tendência que se articulou em torno do formato eclesial, liderado por David, e uma outra tendência que defendia a autonomia organizativa em relação às igrejas e propunha a construção de um aparato institucional próprio. O pertencimento institucional é, evidentemente, um elemento mobilizador deste conflito, na medida que ele define as possibilidades de cada indivíduo envolvido (nesta situação de disputa pela liderança) efetuar uma capitalização futura do formato a ser assumido. (Santos, 2003, p. 235 -236).

Somado a esses primeiros embates, a emergência de novos núcleos de PVNCs promoveu um desequilíbrio no caráter organizacional desses núcleos e seus integrantes, surgindo dificuldade de comunicação, o que ocasionou um “esfacelamento das esferas coletivas do movimento” (Santos, 2003). O PVNC previa em sua Carta de Princípios três assembleias, em 2002, o PVNC realizou apenas duas. A dificuldade de comunicação passou a comprometer as demais reuniões do Conselho que já se encontravam vazias (Santos, 2003). Isso foi enfraquecendo a articulação entre os núcleos e os deixam cada vez mais isolados. Assim sinaliza Santos (2003):

Diante deste enfraquecimento dos fóruns coletivos e da dificuldade de construção de alternativas a eles, ganha força definitivamente o isolamento dos núcleos, cujas agendas passam a ser formuladas quase que exclusivamente pelos embates de seus cotidianos. Com isto, ganha relevo exatamente a discussão que fortalece a Educafro: a necessidade de aprovação dos alunos. Cresce assim um afastamento cada vez maior dos núcleos [...]. (Santos, 2003, p. 299).

De acordo com Santos (2003):

O enfraquecimento dos conflitos após a saída de sujeitos cuja atuação se dava nas (e, na verdade, construía as) instâncias coletivas do movimento esvazia as disputas nestas esferas e esvazia a próprias esferas, já que estas não eram somente palco, mas, fundamentalmente, fruto dos (e, instrumento nos) conflitos. Entretanto este esvaziamento não é indicativo de um enfraquecimento do movimento, mas sim, do desenho de uma nova configuração. A desvinculação dos núcleos em relação ao PVNC, com a fundação da EDUCAFRO, a multiplicação de núcleos independentes (ou isolados, dependendo do ponto de vista), e o engajamento de militantes formados no PVNC em outros movimentos sociais indicam que se enfraqueceu a entidade, mas

continua o movimento. Agora em outras instâncias e escalas, com outras agendas e outras agências. (Santos, 2003, p. 300).

Dissidente do PVNC, a Educafro², atualmente, continua ativa sendo importante organismo na proteção aos excluídos, lutando pela erradicação da pobreza e reparação das desigualdades sociais, a fim de promover ação social rompendo com os preconceitos e acolhendo diferentes credos, cor e raça. Ela valoriza as Ações Afirmativas, tendo forte embate com as esferas públicas pela manutenção das políticas de cotas e por um ambiente universitário contra as distorções promovidas pelo racismo. Lutando pela permanência do estudante a partir de parcerias institucionais que visam defender a dignidade e potencialize os percursos dos mais pobres à mobilidade social.

2.2.

Os Pré-vestibulares Comunitários e os Movimentos Sociais

Em sua gênese o Pré-vestibular Comunitário sempre pautou dar possibilidade de acesso à população pobre e negra para ingresso no ensino superior, após as primeiras experiências, em que se há registro, na década de 1990, emergiram vários cursos com esse horizonte. Esses cursos têm sua base comunitária, como afirma Assis (2016), “O movimento dos Cursos Pré-Vestibulares Comunitários - CPVCS é um movimento de educação popular, com base comunitária e essa particularidade é uma característica que define a maneira como esse movimento se organiza.” (p.36).

Contudo, ao retomarmos a origem do Movimento dos Cursos Pré-vestibulares Comunitários, busca-se elucidar a ligação dos movimentos sociais e educação,

² A Educafro é um projeto voltado à linha do movimento negro, que tem como principal objetivo, inserir e garantir a permanência de negros e pessoas da camada popular dentro das Universidades Públicas (Federais e Estaduais), quanto nas Universidades Particulares através das Bolsas de estudos que podem chegar a 100%. Trata-se de uma proposta de inclusão com princípios voltados para a autogestão, o voluntariado, e a cultura e cidadania, visando fortalecer a cidadania através do acesso à educação superior, bem como fazer da Educafro um espaço alternativo para se discutirem temas caros ao projeto em comum com as questões que assolam a sociedade, como: Direitos Humanos, racismo, políticas públicas, ações afirmativas, gênero, cidadania, violência, consciência negra etc. Disponível em: <<https://www.educafro.org.br/bragantina/entidade/quem-somos/#:~:text=A%20Educafro%20%C3%A9%20um%20projeto,podem%20a%20chegar%20a%20100%25>>. Acesso em: 11 mar. 2021.

construída a partir da atuação de “novos atores” como o PVNC, conforme sinaliza Gohn (2011):

A relação movimento social e educação foi construída a partir da atuação de novos atores que entravam em cena, sujeitos de novas ações coletivas que extrapolavam o âmbito da fábrica ou os locais de trabalho, atuando como moradores das periferias da cidade, demandando ao poder público o atendimento de suas necessidades para sobreviver no mundo urbano. (Gohn, 2011, p. 335).

No contraponto, a Pré-vestibular Comunitário Bonsucesso é um curso comunitário que, através da educação crítica e da prática comunitária, permite a troca de saberes e a construção de conhecimentos. Nesse sentido, não “atuam demandando ao poder público o atendimento de suas necessidades para sobreviver no mundo urbano” (Gohn, 2011, p. 335), embora no seu exercício educativo seja um instrumento de enfrentamento, cuja prática social educativa, no seio do trabalho comunitário e voluntário, contribuirá para a democracia de acesso e emancipação crítica de seus alunos e professores por meio da formação crítica de seu alunado e pela prática comunitária, na qual fomenta o processo de formação profissional de seus professores voluntários.

Segundo Gohn (2011):

Desde logo é preciso demarcar nosso entendimento sobre o que são movimentos sociais. Nós encaramos como ações sociais coletivas de caráter sociopolítico e cultural que viabilizam formas distintas de a população se organizar e expressar suas demandas (CF. Gohn, 2008) Na ação concreta, essas formas adotam diferentes estratégias que variam da simples denúncia, passando pela pressão direta (mobilizações, marchas, concentrações, passeatas, distúrbios à ordem constituída, atos de desobediência civil, negociações etc.) até pressões indiretas. Na atualidade, os principais movimentos sociais atuam por meio de redes sociais, locais, regionais, nacionais e internacionais ou transnacionais, e utilizam-se muito de novos meios de comunicação e informação, como a internet. (Gohn, 2011, p. 335).

Nessa perspectiva em seu artigo *Movimentos Sociais na Contemporaneidade*, Maria da Glória Gohn, refletirá sobre o compromisso ético e a opção pelo desenvolvimento de propostas cujos fundamentos sejam a participação social pelo protagonismo da sociedade civil exigindo notória vontade política das forças democráticas organizadas para emancipação de uma sociedade que supere a lógica neoliberal, resignificando o espaço público erigido a partir de exclusões e injustiças. Assim assumirá que:

Os movimentos realizam diagnósticos sobre a realidade social, constroem propostas. Atuando em redes, constroem ações coletivas que agem como resistência à exclusão e lutam pela inclusão social. Constituem e desenvolvem o chamado *empowerment* de atores da sociedade civil organizada à medida que criam sujeitos sociais para atuação em rede. Tanto os movimentos sociais dos anos 1980 como os atuais têm construído representações simbólicas afirmativas por meio de discursos e práticas. Criam identidades para grupos antes dispersos e desorganizados, como bem acentuou Melucci (1996). Ao realizar essas ações projetam em seus participantes sentimentos de pertencimento social. Aqueles que se sentiam excluídos passam a se sentir incluídos em algum tipo de ação de um grupo ativo. (Gohn, 2011, p. 336).

Logo, é nessa perspectiva que os movimentos sociais estabeleceram lutas tensionando a sociedade civil e o Estado com demandas específicas, mobilizações e greves, como para a contratação de professores, mais verbas para educação, contra os reajustes das mensalidades, assim como na expansão e no acesso ao ensino universitário; cotas para os socioeconomicamente excluídos ou por questões da cor ou etnia; tarifas de transportes e de restaurantes universitários etc. A materialização dessas pautas que surgem na sociedade civil organizada pode ser evidenciada nos programas PROUNI e o REUNI, do governo federal, que são responsáveis pela expansão do ensino superior e inclusão de estudantes de baixa renda ou em situação de vulnerabilidade social. Segundo Gohn (2011):

Eles respondem às demandas feitas há décadas por grupos e setores populares organizados, constituindo-se hoje em espaço de articulação de várias demandas e lutas institucionalizadas pela educação. [...] Esses níveis expressam-se em espaços públicos, consolidados em instituições que deem forma aos direitos humanos e ao exercício da participação cidadã, presentes nos conselhos, plenárias, fóruns e outras possíveis instituições a ser inventadas. Tudo isso compõe o universo da temática educação e movimentos sociais. (Gohn, 2011, p. 355, 357).

Sem pretender esgotar essa temática, fica evidente que os Pré-vestibulares Comunitários precisam ser contextualizados à luz de seu tempo e das condições sociais que lhes orbitam, forças sociais que suscitam respostas e inquietam a sociedade civil estabelecendo relações tensionais e, por vezes, contraditórias. Portanto, as reflexões postas até aqui elucidam as estruturas que fundamentam conceitualmente essa categoria entendendo as configurações mais combativas figuradas como respostas dos movimentos sociais no recorte temporal da década de 70 a 90. As expressões de pré-vestibulares que surge posteriormente podem ser entendidas como aquelas que resgatam pautas antigas, mas inserem-se, de um modo geral, em um campo mais plural quanto as suas motivações.

2.3.

Pré-vestibular Comunitário como espaço de formação crítica

Neste momento de reflexão busca-se elucidar os PVCs como espaços de formação crítica. Para tal recorreremos ao artigo de Carvalho (2006) – os cursos pré-vestibulares comunitários e seus condicionantes pedagógicos -, que ao referir-se ao livro *Cursos de pré-vestibulares comunitários: espaços de mediações pedagógicas*³, lançam esforços para reunir reflexões oferecendo “uma incipiente tipologia pelo esforço quase didático de oferecer cenários em que se desenvolvem diferentes propostas político-pedagógicas.” (Carvalho, 2006, p. 304 - 305).

Esses núcleos de PVCs “procuram definir-se como espaços de formação crítica” Carvalho (2006, p. 305), que segundo Carvalho (2006) estão sob:

[...] O prisma mais didático, desenvolvem projetos político-pedagógicos decorrentes de pressupostos de abordagens crítico-social de conteúdos e do método Paulo Freire. Ressaltam processos de ensino-aprendizagem no contexto de um acentuado interacionismo sociocultural entre docentes e discentes, como alternativas de superação das barreiras psicopedagógicas à aprendizagem, do empoderamento coletivo e de convivialidade entre docentes [...] e seus alunos em busca de espaços de afirmação grupal e pessoal. (Carvalho, 2006, p. 305).

Vale-se observar que ao referir-se aos CPVCs, José Carmelo Braz de Carvalho, toma por perspectiva a educação popular sob a visão de Paulo Freire, onde a educação popular é feita com o povo, com os oprimidos ou com as classes populares. Essa percepção se alinha ao que Nascimento (1999) considera:

Denominamos de populares os grupos sociais que vivem em condições impostas de exploração, dominação, esmagamento de identidade e negação de direitos fundamentais, como direitos ao trabalho, terra, moradia, remuneração digna, cuidados com a saúde, acesso à educação formal, reconhecimento cultural e participação política, com destaque para a população negra, que entre outros problemas ainda enfrentam um fator decisivo de bloqueio à sua participação na sociedade: a discriminação racial. (Nascimento, 1999, p. 10-11).

Para Mejía J. (2013) a educação popular:

Propone um trabajo pedagógico que, reconociendo los intereses de los grupos sociales empobrecidos política, económica y socialmente, los coloque em la

³ Esta obra reúne as palestras e debates da 1ª Jornada Pedagógica com os CPVCs que ocorreram em outubro de 2004. Reúne diálogos desenvolvidos com coordenações pedagógicas de núcleos de CPVCs parceiros da PUC-Rio. (Carvalho, Alvim Filho, Costa, 2005).

sociedade para hacer real el aprendizaje situado em uma **perspectiva crítica y de construcción de las condiciones para transformar esa realidad**. (Mejía J., 2013 p. 373, grifo nosso).

No entanto, deve-se observar que ao referir-se à educação popular, Marco Raúl Mejía J., assume como uma das perspectivas:

[...] construir relaciones sociales cotidianas que muestren en el día a día que otra forma del poder es posible; de allí que se proponga consolidar formas organizadas de los grupos sociales populares, para que disputem sus intereses y sus satisfactores en la sociedad y originen los múltiples movimientos sociales y políticos que se unen a quienes propugnar por la transformación social y la construcción de comunidades empoderadas [...] (Mejía J., 2013, p. 373).

Para Gadotti (2007)

A educação popular, como prática educacional e como teoria pedagógica, pode ser encontrada em todos os continentes, manifestada em concepções e práticas muito diferentes. Como concepção geral da educação, ela passou por diversos momentos epistemológico-educacionais e organizativos, desde a busca da consciência, nos anos 50 e 60, e a defesa de uma escola pública popular e comunitária, nos anos 70 e 80. Até a escola cidadã, nos últimos anos, num mosaico de interpretações, convergências e divergências. (Gadotti, 2007, p. 24).

Desta forma, nota-se que conceituar educação popular não é uma tarefa fácil, sobretudo se os esforços reflexivos se encerram em apenas uma abordagem, o que nos conduz a perceber que a educação popular é um fenômeno que precisa ser situado no tempo, compreendo as expressões de “educação popular” desde a sua gênese, e assumindo que a evolução histórica soma possíveis outras significações. Não é pretensão deste trabalho esmiuçar todos esses nuances conceituais da educação popular numa perspectiva diacrônica, mas observar, apenas, como muitos PVCs utilizam o termo “educação popular”, por extensão aos muitos valores que congregam uma educação que se propõe ser transformadora aos grupos em desiguais condições de acesso. Motivo, pelo qual, neste trabalho, optou-se pelo termo educação comunitária, por congregar alguns desses aspectos sem a obrigação de reivindicar, outros, como o de consolidar formas organizadas dos grupos sociais populares para que disputem seus interesses na sociedade originando os múltiplos movimentos sociais e políticos. Assumimos, contudo, que no próprio ato de educar nos espaços coletivos dos PVCs, a partir da formação crítica, promove-se a emancipação de sujeitos capazes de serem protagonistas nas muitas dimensões

possíveis de atuações em prol da transformação social. Conforme sinaliza Gadotti (2007, p. 25) “É verdade, a educação popular hoje se constitui num mosaico de teorias e de práticas. Mas ela tem em comum, nas diversas partes do mundo, o compromisso com os mais pobres, portanto com a emancipação humana”.

É nesse panorama que tomamos a educação comunitária como espaço de formação crítica, pois suas práticas visam atender aos mais pobres rumo a emancipação humana, o que demanda, sobretudo, questionar a realidade e os dilemas éticos que nela se insere. De modo que ao formar sujeitos críticos, é formar sujeitos livres, que embora cerceados por alguns condicionantes sociais, como a pobreza, são capazes de desempenhar força analítica sobre a sua própria realidade.

Para Foulquié (1971, p. 98 apud Goes 2015, p. 48) “a palavra *crítico* possui sua origem etimológica no latim *criticus* que, por sua vez, é adaptada do grego *kritikós* – que julga, que avalia e decide.” Por além desse sentido etimológico clássico, o dicionário Houaiss da língua portuguesa apresenta outras acepções possíveis para o termo crítico, a se saber:

1. Que faz análise de; analítico <estudo c. de um romance >
2. Que julga, faz a apreciação, a crítica de uma obra de arte, ciência, comportamentos, costumes etc. < uma matéria c. sobre um musical >
3. Que avalia competentemente, distingue o verdadeiro do falso, o bom do mau etc. <um talento c. indiscutível >
4. Que censura, desaprecia, desaprova < um olhar c. >
5. Difícil, grave, perigoso < o momento mais crítica c. da doença >
<sua situação econômica era crítica > [...] (Houaiss, 2009, p. 575).

Sendo assim, a acepção a que se refere este trabalho é a que remete ao sentido etimológico e ao item 3 do dicionário Houaiss (2009), de modo que se compreenda uma formação crítica, como aquela capaz de ter por resultado sujeitos imbuídos de sentido crítico, de espírito crítico, de pensamento crítico. Portanto, capazes de estabelecer julgamentos, construir juízos de valores e distinguir o verdadeiro do falso a partir de um processo cognitivo amparado pelo discernimento intuitivo do verdadeiro e do falso, cujas bases pensantes não partam da mera opinião, mas de uma opinião que se construa pela reflexão fundamentada. Fulquié (1971, p. 98 apud

Goes, 2015, p. 51-52) traz as seguintes contribuições acerca do discernimento crítico: “O espírito crítico consiste essencialmente em só subscrever uma afirmação depois de ter certeza de que ela merece confiança” e “Sentido crítico. – Hábito de só admitir afirmações controladas acompanhado de uma espécie de discernimento intuitivo do verdadeiro e do falso”. Dessa forma ao atribuímos ao PVCs a percepção de espaços de formação crítica, compreende-se esses entendimentos sobre o termo crítico, ou seja, a formação de discentes capazes de fazer julgamentos, capazes de discernir o verdadeiro do falso, o bom do mau (Goes, 2015). Portanto trata-se da formação que implica na qualificação do cidadão crítico e transformador de sua realidade. Para tal, essa formação crítica além dos suportes intelectuais advindos do acúmulo de conhecimento dos professores, mediadores nesse processo formativo, precisa também se estabelecer em um espaço específico, que entendemos como *lugar de troca*. O lugar de troca é o espaço democrático de escuta e fala, no qual os professores são provocadores, mas também são provocados pelas problemáticas trazida por alunos e por seus pares. Esse lugar de troca é o lugar do debate, do diálogo, da cooperação, da solidariedade, das vivências coletivas e comunitárias. Fernández in Carvalho et al. (2005, p. 61) ao criticar a cultura da educação bancária, conceito de Paulo Freire, fala da importância da definição dos temas a ser estudados e problematizados pelos alunos, compreendo como um processo, por vezes, doloroso e que, muitas vezes, remete os alunos/as às suas próprias histórias de vida. Em seu testemunho essa autora relata:

Eu insistia em fazê-los falar, em expressar verbalmente, e logo depois por escrito, o problema a ser estudado, exercício este que habilita cada aluno a superar a ação espontânea, conscientizando-se do problema e planejando estratégias antes de tomar decisões. Eu lembrava-lhes a importância da troca, da cooperação e da solidariedade para o crescimento individual e coletivo, e salientava que os conceitos, constructos e teorias se encontram nos livros; basta aprender a aprender, e uma das formas mais interessantes de aprender é fazê-lo em comunhão com seus pares. (Fernandes in Carvalho et al., 2005, p. 61).

Em suma, evocarmos o termo formação crítica nos Cursos de Pré-vestibulares Comunitários não é uma percepção *per si* nova, pressupõe-se que espaços de educação quer sejam formais ou não-formais, se disponham ao compromisso da formação crítica de seu alunado. Por sua vez, se reconhece que a construção crítica pode ser estimulada a luz de diversas pautas, como na década de 1970, sob as

questões de recorte racial, ganharam força discussões que até hoje são problematizadas em diálogo com os tempos atuais.

A contemporaneidade é um convite contínuo a se refletir a realidade, pois sempre carregará questões inerentes ao fenômeno social e as questões sociais que tensionam as relações no mundo. O professor é esse problematizador, provocador, mas que também está aprendendo na relação com seus pares. Os alunos, por sua vez, são provocados, mas são potentes provocadores, que aprendem e ensinam com seus apelos, histórias, questionamentos e saberes que chegam à sala de aula, nesse lugar comum de troca.

Quando nos referimos a formação crítica, estamos falando desse lugar potente de compartilhamento entre professores e alunos. O conteúdo sistematizado como currículo da educação básica e que se apresentam nos planos de aulas dos professores em cumprimento às exigências formais para que os discentes possam concorrer a prova do ENEM fazem parte também desse processo, mas não se encerram a eles nessa formação crítica. A construção desse processo de formação crítica é entendida neste trabalho como um encontro a partir do espaço coletivo do Pré-vestibular Comunitário, que envolve, por vezes, outras dinâmicas que a educação formal não compreende. Como exemplo, pode-se citar o gesto concreto de uma aluna que doou ao Pré-vestibular Comunitário Bonsucesso um ventilador, em tempos que a estrutura era mais precária. Essa fazia parte daquele grupo que sofria com o calor, seu gesto afetou todo o coletivo, todos aprendemos com a sua ação. Com o valor simbólico da solidariedade. Em grande parte, as instituições formais tendem a possuir os recursos disponíveis, embora saibamos das precariedades que existem, principalmente, na educação pública básica. Nos CPVCs as construções são coletivas, dependem da sensibilidade de todos que ali estão inseridos. Essa troca, também faz parte dessa formação crítica, construindo sujeitos participativos e compromissados com a construção de uma sociedade mais justa e fraterna. A isso se soma a mediação dos professores tecendo os fios críticos em suas respectivas disciplinas, promovendo o debate e permitindo a ampliação da leitura de mundo de seus alunos, através do conhecimento, promover a tomada de consciência crítica. Para Santos (2005, p. 194-195) “o trabalho da educação deveria, através do conhecimento, prover os alunos de instrumentos para desvendar os processos de exploração e exclusão que os põem em condição social desfavorável, e assim eles iriam adquirindo consciência crítica”.

Nesse percurso, o PVCB tem esse papel, ao compartilhar com seu alunado a preocupação de uma formação crítica que se materializa através dos debates em sala de aula, caminhos para a escuta dos apelos discentes mediados pelos conhecimentos docentes e que se articulam em um processo construtivo do saber.

É parar e notar nosso entorno e as relações que se estabelecem, entender o nosso lugar, as circunstâncias e suas consequências, bem como alguns dos caminhos para o enfrentamento de realidades que impõem desafios ao amplificarem questões como as desigualdades de acesso a diversos serviços básicos, como o de uma educação de qualidade para todos. Para tal, é preciso sair do “(pré)conceitos” abrindo espaço para que o aporte acadêmico dos professores e o instrumental da escuta e do debate, sejam viabilizadores para que neste lugar de troca sejam construídos uma consciência crítica do mundo.

2.4.

Pré-vestibular Comunitário: reflexões sobre a Educação Não Formal

Para compreender a categoria educação não-formal e seus opostos, dentre os autores do levantamento bibliográfico, optou-se, principalmente, por Gohn (2014), da qual assumimos a concepção de educação não-formal, neste trabalho. Essa seção busca conceituar o que para a pesquisa é compreendido como educação não-formal estabelecendo algumas reflexões que tensionam os limites dessa categoria. Sobretudo ao identificarmos no *lócus* de pesquisa, aspectos que estão também inseridos na educação formal. Para tal, tomamos aqui o PVCB, como espaço que incorpora procedimentos que respondam as demandas de ingresso do ENEM, portanto, em certo aspecto, esse curso comunitário precisa atender a algumas dimensões da educação formal. Contudo, sua organização e territorialidade, bem como a essência de seu trabalho, alinhado à educação comunitária e ao voluntariado, voltado a formação crítica e emancipatória dissociada de fins lucrativos, nos aproxima de um espaço de educação diferenciado, que buscaremos compreender no contexto da educação não-formal.

Nesse recorte estarão inseridos professores voluntários, cuja hipótese desta pesquisa credita aos mesmos o anseio da experiência de sala de aula possibilitada pela prática docente voluntária. Essa prática docente, por sua vez, realiza-se no

espaço que entendemos como não-formal e reuni pontos importantes a serem considerados na formação do professor, que para além da expertise técnica, é sujeito nesses espaços a outras formas de aprendizagem e construção de saberes. Santos (2005) já sinalizava novas tendências nos PVC revelando algumas possíveis mudanças de motivações, sobretudo ao caráter estritamente voluntário, e sua aproximação ao cumprimento de paradigmas inerentes aos espaços formais de educação:

Os “prés” vem sendo incorporados como lugares “formais”, pois muitas instituições, diante da ampliação da carga horária de Práticas Pedagógica – exigência das novas Diretrizes Curriculares para os cursos de Licenciatura – têm apontado o estabelecimento de convênios e a regulamentação do trabalho nos pré-vestibulares como um momento de prática pedagógica integrada aos seus currículos. **Com isso o trabalho nos “prés” deixa de ter aquele caráter estritamente voluntário, para envolver outros interesses por parte dos professores que neles atuam.** Só o tempo permitirá uma análise mais aprofundada dos impactos daí resultantes – junto aos “prés”, formandos e à universidade. (Santos, 2005, p. 203).

Para a pesquisa os espaços de educação não formal pressupõem a interação e construção coletiva e de troca de saberes.

Segundo Gohn (2006):

A não-formal ocorre em ambiente e situações interativos construídos coletivamente, segundo diretrizes de dados grupos, usualmente a participação dos indivíduos é optativa, mas ela também poderá ocorrer por forças de certas circunstâncias da vivência histórica de cada um. Há na educação não-formal uma intencionalidade na ação, no ato de participar, de aprender e de transmitir ou trocar saberes. (Gohn, 2006, p. 29).

Por outro lado, o PVCB desvela algumas contradições que tensionará os limites dessa categoria. Isso se dá, pois se por um lado o PVCB busca extrapolar o campo de transmissão de conhecimento sistemático da educação-formal, superando os mecanismos que constroem e mantêm as diferentes formas de exclusão, por outro, também precisam favorecer uma formação orientada para ingressar na universidade, não constituindo apenas um universo de possível luta por uma sociedade diferente, mas também fará parte de reproduções de sistemas ideológicos sociais.

Portanto, não se pode ignorar que a adoção do ENEM pelo Prouni, como o mecanismo técnico-pedagógico seletivo equivalente ao exame vestibular, provoque

forte impacto sobre a lógica ainda predominante nos CPVCs, qual seja a de investir sobretudo em formação propedêutica vestibular que se permite pensar sob as diretrizes dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio, e de matrizes de conhecimentos, competências e habilidades mais condizentes com o objetivo de uma consolidação da educação básica (Carvalho, 2008, P. 13). Essa realidade aproxima por sua vez o PVCB de algumas características da Educação-formal, própria das instituições escolares certificadas cujos conteúdos são sistematizados segundo normativas do Ministério da Educação e pelo sistema de ingresso elegido às universidades. Nesse panorama, problematiza-se a Educação não-formal, seus limites e tensões no PVCB, *lócus* de prática docente importante para formação profissional de professores no exercício do trabalho voluntário.

Apesar do PVCB incorporar aspectos da educação formal, pois se insere em paradigmas sociais de acesso às universidades, sua territorialidade e organização o situa num espaço diferente de realização. Para tal, carece compreender o que é educação formal. Segundo Gohn (2014, p. 14) “em princípio podemos caracterizar a educação formal como aquela desenvolvida nas escolas, com conteúdo previamente demarcados” por outro lado para essa autora “a educação não formal é aquela que se aprende “no mundo da vida”, via os processos de compartilhamento de experiências, principalmente em espaços e ações coletivos cotidianos.

Os PVCs reúnem esse aspecto em “espaços e ações coletivos cotidianos” (Gohn, 2014) e, por sua vez, organizam-se, em grande parte, sob educação cujos procedimentos têm intencionalidades e propostas no qual o grande educador é o outro. Vale-se de um processo de interação e integração. Conforme Gohn (2014):

A educação não formal é nativa, ela é construída por escolhas ou sob certas condicionalidades, há intencionalidades no seu desenvolvimento, o aprendizado não é espontâneo, não é dado por características da natureza, não é algo naturalizado. [...] Na educação não formal, há a figura do educador social, mas o grande educador é o “outro”, aquele com quem interagimos ou nos integramos. (Gohn, 2014, p. 15-16).

A territorialidade é um elemento importante haja vista que na educação formal os espaços são constituídos em territórios das escolas enquanto instituições regulamentadas legalmente, que carecem, portanto, de certificação para se organizarem segundo diretrizes nacionais (Gohn, 2014). Maria da Glória Gohn sinaliza que:

Na educação não formal, os espaços educativos localizam-se em territórios que acompanham as trajetórias de vida dos grupos e indivíduos, fora das escolas, em locais informais, locais onde há processos interativos intencionais (a questão de intencionalidade é um elemento importante de diferenciação). (Gohn, 2014, p. 9)

O PVCB se estabelece no espaço de uma Igreja Católica, a Paróquia Nossa Senhora do Bonsucesso, sua gênese remete a pertença de seus fundadores em trabalhos pastorais dos quais desdobrou-se anseios que atendem a um apelo mais social transformador na vida de pessoas em situação de desigualdade social. Os primeiros participantes eram formados em diversas áreas ligadas as licenciaturas, motivo pelo qual as ações propostas tenham sido no campo da educação; materializando-se na implementação de um curso de pré-vestibular comunitário. Nesse território comunitário o PVCB se insere em ambiente sem legislações e padrões comportamentais definidos previamente, as normas e regras são construídas coletivamente e respondem aos espaços nos quais estão inseridos. O PVCB, por exemplo, não está atrelado a obrigatoriedades legais para seu exercício e por se inserir em uma Igreja, está sob as regras de boa convivência dessa instituição religiosa. O que se contrapõe aos espaços de educação formal, que segundo Gohn (2014):

A educação formal pressupõe ambientes normatizados, com regras, legislações e padrões comportamentais definidos previamente. Perfil do corpo docente e metodologias de trabalho são previamente normatizados. A não formal ocorre em ambientes e situações interativas construídos coletivamente, segundo diretrizes de dados grupos, usualmente a participação dos indivíduos é optativa, mas ela também poderá ocorrer por forças de certas circunstâncias da vivência histórica de cada um, em seu processo de experiência e socialização, pertencimentos adquiridos pelo ato da escolha em dados processos ou ações coletivas. Há na educação não formal uma *intencionalidade na ação*, no ato de participar, de aprender e de transmitir ou trocar saberes. (Gohn, 2014, p. 16).

Os PVCs correspondem a essa “*intencionalidade na ação*” Gohn (2014) congregando indivíduos de adesão espontânea no qual são participes de processos de experiência e compartilhamentos nas suas ações coletivas, na qual a participação de seus integrantes compreende dinâmicas do aprender e da transmissão de saberes. As relações sociais fundamentam-se nos princípios que visam a igualdade e a justiça social fortalecendo laços de cidadania. É, portanto, um espaço de educação não-formal que capacita seus indivíduos a se tornarem cidadãos do mundo (Gohn, 2014). Conforme sinaliza Gohn (2014):

[...] Sua finalidade é abrir janelas de conhecimento sobre o mundo que circunda os indivíduos e suas relações sociais. Seus objetivos não são dados *a priori*, eles se constroem no processo educativo. Um modo de educar é construído como resultado do processo voltado para interesses e as necessidades dos que participam. A construção de relações sociais baseadas em princípios de igualdade e justiça social, quando presentes num dado grupo social, fortalece o exercício da cidadania. A transmissão de informação e formação política e sociocultural é uma meta na educação não formal. Ela prepara formando e produzindo saberes nos cidadãos, educa o ser humano para a civilidade, em oposição à barbárie, ao egoísmo, ao individualismo etc. (Gohn, 2014, p. 17).

Assis (2020) citando Oliveira e Dias (2017) reforça essa noção da educação não formal ao se referir que “a educação não formal, neste trabalho, tem sido tomada como instrumento de libertação, capaz de contribuir para a humanização, conscientização e transformação das pessoas e da realidade social em que vive” (Assis, 2020, p. 26 apud Oliveira & Dias, 2017, p. 6).

Quando analisamos o PVCB, como espaço de educação não-formal, ressaltamos uma marca importante desse projeto que é congregar sujeitos para troca de experiências e saberes. Nesse contexto evidencia-se uma especificidade – a preocupação em proporcionar oportunidade para a formação profissional de professores voluntários. Essa realidade insere esse educador social na dinâmica da prática docente voluntária que se corporifica na prática coletiva da educação comunitária. A vivência coletiva transcende a relação professor aluno e envolve todos, pois os professores interagem com outros professores, numa relação de compartilhamentos.

O PVCB rompe com a lógica do lucro, pois está aberto a todos os alunos que carecem de oportunidade para diminuir as desiguais condições de acesso ao Ensino Superior, já que os tão concorridos vestibulares exigem um longo percurso de preparação escolar no qual esses alunos, em grande parte, são deficitários. Por isso os PVCs compreendem uma missão importante de recuperar conteúdos que serão cobrados nas principais provas de acesso à universidade como o ENEM. Essa realidade envolve os professores voluntários na busca por conhecer os sistemas de avaliação desses vestibulares que são previamente orientados nos espaços de educação formal, mas que os PVCs, como mecanismos de acesso, precisam incorporar em sua dinâmica educativa. Sua educação não se restringe as prova de vestibulares, em que os estudantes revisam conteúdos, sobretudo, do ensino médio, mais oferece uma formação crítica e ampla. Contudo, dentro dessa proposta de

emancipação do sujeito, seria ingênuo ignorar os PVCs e suas demandas a luz dos paradigmas institucionais de acesso às Universidades. É nesse sentido que Assis (2020) afirma: “compreendemos o sistema educacional formal e não formal como um conjunto de ações correlacionadas e de complexa magnitude.” Dessa maneira, reconhecemos as dificuldades de delimitações entre a educação formal e não formal, o que nos conduz a situar a educação não formal pelos aspectos territoriais e as relações sociais que se desenvolvem, baseada na cultura coletiva, da troca de saberes e compartilhamentos de experiências e vivências construídas, congregando, em grande parte a atuação voluntária como prática principal de participação.

Em suma essa linha estreita que distingue as duas práticas educacionais não precisam ser rigorosamente dicotomizadas. É relevante compreender os contornos gerais de cada uma delas, mas assumir também suas relações em um mundo de tantas exigências formais. Por outro lado, os espaços de educação formal têm muito a aprender com os de educação não-formal, sobretudo, no desenvolvimento de práticas mais solidárias e que atendam aos interesses coletivos. Para Cortella (2006, 2007) a educação não formal deveria articular-se com a formal, de modo que ambas se complementassem. É nesse sentido que Gohn (2014, p. 20) afirma “A escola não é território proibido às práticas educativas não formais, ao contrário, deveria incorporá-las”. Portanto, os PVCs como espaços de educação não formal não devem ser deslegitimados pelas práticas formais que neles se inserem, pois é um campo próprio, que possui intencionalidades e seu eixo pressupõe formar para a cidadania e emancipação social dos indivíduos. (Gohn, 2014). Isso compreende segundo Gohn (2014) “fazer a leitura crítica do mundo” de modo que ler não seja um ato mecânico e se possa compreender o sentido pleno e “significado das letras que decifram”.

Por fim, reserva-se a este último parágrafo as reflexões de Libâneo (2005 apud Gohn, 2014) que afirmam que:

A educação formal e não formal interpenetra-se constantemente, uma vez que as modalidades de educação não formal não podem prescindir da educação formal (escolar ou não, oficiais ou não), e as de educação formal não podem separar-se da não formal, uma vez que os educandos não são apenas “alunos”, mas participantes das várias esferas da vida social, no trabalho, no sindicato, na política, na cultura etc. Trata-se, pois, sempre, de uma interpenetração entre o escolar e o extraescolar. (Libâneo, 2005, p. 95 apud Gohn, 2014, p. 30 - 31).

2.5. Pré-vestibular Comunitário Bonsucesso

Nesta seção, peço licença para que o discurso se faça, em primeiro momento, na primeira pessoa, pois carece de algumas memórias que elucidarão e darão corpo contextual ao locus da pesquisa – O Pré-vestibular Comunitário Bonsucesso. Nesse percurso retomo o ano de 2016, no qual encontrava-me em vias de formar-me em Licenciatura em Letras monolíngue e respectivas literaturas, pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC-Rio. Havia-me a necessidade material da prática docente, por sua vez, o desejo de participar de um projeto social, no qual pudesse contribuir com meus saberes de períodos finais de faculdade de Letras a serviço da promoção humana, era latente. Oriundo do Bairro de Bonsucesso⁴, no qual cresci e vivi até parte da juventude adulta, embora não tenha vivido em comunidades carentes, percebia a realidade local e tinha consciência das oportunidades privilegiadas que tivera. Essa inquietação já me impulsionava, desde a adolescência, à pequenas ações assistencialistas como agente de pastoral na Paróquia Nossa Senhora de Bonsucesso, como integrante do grupo de jovens, no qual fui coordenador a alguns anos, onde pude liderar ações como a de entrega de café da manhã à moradores de rua que passavam suas madrugadas na Praça das Nações, como desdobramento concreto das muitas partilhas e reflexões dos encontros de Pastoral da Juventude. Com o ingresso como Secretário no Vicariato Episcopal Para Caridade Social, enquanto colaborador da Arquidiocese de São Sebastião do Rio de Janeiro, pude testemunhar uma dimensão mais palpável do trabalho social nas instancias religiosas, nas quais a dimensão vertical não era a única via de ação e cuja soluções concretas no âmbito social não se restringiam apenas às ações assistencialistas. Sobretudo, o contato com amigos assistentes sociais permitiu elucidar-me a dimensão interventiva, permitindo compreender melhores estratégias de fortalecimento de classes populares via instrumentos que

⁴ Bonsucesso é um bairro da Zona da Leopoldina, na Zona Norte do município do Rio de Janeiro, no Brasil. Seu IDH, no ano de 2003, já era de 0,861, o 40º melhor do município do Rio de Janeiro. A faixa de moradores é de classe média. No passado, o bairro constituía-se em um dos principais centros industriais da cidade. Apesar do deslocamento do eixo econômico para outras regiões a partir da década de 1980, possui ainda um número expressivo de comércio e serviços. Esse centro urbano encontra-se próximo a comunidades de baixa renda, como a Maré, um conjunto de várias comunidades. Disponível em: <<https://pt.wikipedia.org/wiki/Bonsucesso>> e <https://www.oriodejaneiro.com/bonsucesso/>>. Acesso em: 25 maio. 2021.

afirmassem a garantia de direitos mediando ações que possibilitassem alguma perspectiva de mobilidade social. Nesse panorama, imbuído do desejo de estabelecer uma ação de assistência social, após alguns anos afastados de atividades pastorais, retomo, em 2016, o diálogo com amigos que fizeram parte de muitos momentos de vivências na Paróquia Nossa Senhora do Bonsucesso, como atividades da Pastoral da Juventude, encontros de Catequese, Crisma etc. Esses jovens amigos eram em sua maioria estudantes de licenciaturas, ainda ativos em atividades de âmbito Pastorais na paróquia citada, foram por mim sensibilizados à constituição de um pré-vestibular comunitário para atender a comunidade de baixa renda local. As primeiras conversas foram à distância, via provocações por mensagens de WhatsApp, pelo qual fui testando o canal de comunicação e articulando encontro presencial, no qual fosse apresentada a proposta ao novo administrador paroquial da Paróquia Nossa Senhora de Bonsucesso. A Paróquia Nossa Senhora de Bonsucesso, na Pessoa do Pe. Geraldo Barcelos de Lima e com auxílio da comunidade de fiéis, como legado da Jornada Mundial da Juventude, construiu um Centro Social e Pastoral designado Centro Social e Pastoral Monsenhor Aramis Serpa, que até a posse do Pe. Leonardo Holtz encontrava-se sem atividades sociais ou pastorais. Pareciam a nós uma ótima oportunidade de aproveitar o espaço ocioso e desenvolver o projeto social de um pré-vestibular comunitário. Durante o ano de 2016 algumas reuniões foram articuladas para consentimento da implementação do Pré-vestibular Comunitário no qual apresentamos o projeto ao Pe. Leonardo Holtz, que acolheu de prontidão e cedeu-nos uma sala para que fosse realizada as aulas.

Constituímos uma coordenação com 4 coordenadores a se saber: Felipe Guimarães, Letícia Valinha, Tiago Motta e Nádia Lima. Em setembro de 2016, após captação de professores voluntários a compor o quadro docente e período de inscrições para ingresso de alunos, iniciamos as atividades do PVCB como projeto piloto. O período de atividades como voluntário e coordenador no Pré-vestibular Comunitário, nesse ano, foi motivador e impulsionou-nos a continuidade do projeto nos anos posteriores e desde então o projeto segue se reconfigurando a cada ano e aprimorando suas estruturas materiais e estratégias para atuação. Atualmente contamos com 3 coordenadores, eu, João Vitor e Raphael Morgado; e seguimos resistindo as inúmeras dificuldades que perpassam o cenário educacional.



Figura 1 – Cronologia do PVCB.
Fonte: elaboração própria, 2021.

O Pré-Vestibular comunitário Bonsucesso é constituído por uma ação de caráter voluntária, ou seja, todos os profissionais envolvidos no curso são voluntários. Outra característica desse curso, é que como muitos outros PVCs, o PVCB não possui sede própria, tendo como espaço físico atualmente uma sala cedida pelo Pe. Leonardo Holtz, atual administrador paroquial da Paróquia Nossa Senhora de Bonsucesso. Podemos citar também, que o PVCB cobra apenas uma taxa mensal para manutenção do curso (trinta e cinco reais), não tendo fins lucrativos, esse valor é apenas para cotas de Xerox, passagem de professores e/ou alunos, que não teria condições de arcar com esses custos, além de levar em consideração que ao ingressar no curso o aluno passa por uma entrevista socioeconômica com um/uma Assistente Social para avaliar suas condições financeiras de assumir esse valor ou não, além de identificar outras possíveis demandas na vida desse discente que sejam relevantes para melhor compreender seus desafios de permanência no curso.

De acordo com Zago (2008), a partir de estudos realizados, é possível identificar algumas características dos PVCs, “que definem as propostas políticas e as condições de existência desses cursos, entre elas” (p. 152).

- atendimento aos setores, grupos ou frações de excluídos socialmente do acesso ao ensino superior e egressos de escolas públicas;
- são cursos gratuitos na sua maioria ou que cobram uma taxa que varia entre 5% a 10% do salário mínimo para despesas básicas relacionadas à manutenção das suas estruturas, transporte para professores e outros colaboradores;
- as propostas pedagógicas não têm como único objetivo a preparação para o vestibular. Na maioria dos PVP há um eixo curricular denominado "cultura e cidadania", nomeação 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;
- seu corpo docente e administrativo está apoiado em um trabalho de caráter voluntário;
- poucos são os cursos que possuem sede própria, eles funcionam em locais bastante diversificados: escolas, universidades, instituições religiosas, associações comunitárias, entre outros;
- o número de vagas oferecido é variável segundo cada experiência (Zago, 2008, p. 152).

O PVCB destina-se a jovens e Adultos de baixo poder aquisitivo e “Assim como em outros projetos, fica explícita a proposta de um trabalho que vincula teoria e prática e não se limita à preparação para o exame vestibular, mas dedica-se à formação no seu sentido mais amplo, como a promoção do espírito crítico e o exercício da cidadania (Zago, 2008, p. 155). Nesse sentido, busca-se não somente dar condições para que o aluno obtenha êxito no vestibular ou no ENEM⁵, mas também contribuir para que esse tenha uma visão crítica da sociedade, dar oportunidade àqueles que viveram/vivem em situação de exclusão social, principalmente no que diz respeito à educação, além de trazer para a vida desses alunos o fortalecimento de práticas comunitárias.

Apesar de vivermos um momento de contradições no ensino superior, devido ao sucateamento e o baixo investimento em educação, podemos dizer que ainda existe uma vasta procura de jovens pelo pré-vestibular, esses sempre com o objetivo de concorrer a uma vaga na universidade.

⁵ Exame Nacional do Ensino Médio.

Os cursos pré-vestibulares populares (PVP) ou também chamados comunitários surgem nesse contexto contraditório do sistema educacional, com profundas desigualdades no que diz respeito ao acesso ao ensino superior. Presenciamos desde os anos 90 várias iniciativas organizadas para protestar contra essa realidade e ao mesmo tempo produzir ações de combate às desigualdades na educação (Zago, 2008, p. 150).

Podemos afirmar também que os PVCs, “exercem uma função política ao denunciar a discriminação racial e desigualdades escolares e sociais” (Zago, 2008, p. 159). Não sendo diferente no PVCB, onde um dos objetivos é minimizar as desigualdades sociais através da educação, empoderar os alunos via retomada dos estudos, além do fortalecimento do pensamento crítico não só dos alunos, mas também do corpo docente e equipe técnica.

O PVCB tem por finalidade ser um instrumento de combate à desigualdade, não só desigualdade social, mas também educacional, visto que o público atendido são todos moradores do subúrbio do Rio de Janeiro, que, em geral, não teriam condições de pagar por um curso privado e emergem do ensino básico público. Esses alunos saem da rede pública de ensino, com o básico, tendo muitas vezes que aprender em um ano, o que não aprendeu em toda sua trajetória de vida estudantil. Para Brito e Gonçalves (2017),

[...] é esta mesma escola que não fornece os subsídios para a continuidade dos estudos e a permanência dos alunos, dificultando o acesso dos mesmos ao ensino superior. Seguindo este raciocínio, podemos pensar que a escola pública não favorece uma educação igualitária e nem a construção de trajetórias escolares de sucesso (Brito & Gonçalves, 2017, p. 207).

Em relação às disciplinas ofertadas no PVCB, além das tradicionais como português, matemática, química, física etc., são, também, incorporadas ao curso as disciplinas de ‘Ética, Cultura e Cidadania’ e ‘Projeto de Vida’ como forma de estimular os alunos para um pensamento crítico, para o entendimento de uma sociedade mais justa e igualitária e para o autoconhecimento. O curso também conta com acompanhamento psicológico por meio de atendimentos voluntários de estudantes e/ou profissionais formados em psicologia.

O PVCB conta com uma média de 40 voluntários em uma rede colaborativa na qual nem todos os voluntários atuam presencialmente, devido as dificuldades de deslocamento, tornando mais viável o ensino remoto e híbrido, há momentos em que ocorre de forma presencial, valorizando a interação entre pares e entre alunos

e professores voluntários, e outros em que o aluno atua mais autônomo, acessando materiais e atividades indicadas pelos professores voluntários de modo remoto síncrono e/ou assíncrono.

No quadro de voluntários conta-se com uma equipe técnica em sua maioria graduandos e pós-graduandos, cuja formação se insere nas licenciaturas correlatas às disciplinas exigidas pelo ENEM. Vale-se observar que estar cursando ou ter concluído um curso superior é pré-requisito para atuação no voluntariado do PVCB. Além dos voluntários dedicados a licenciatura, a equipe conta com profissionais do serviço social, pedagogia e psicologia, compreendendo uma equipe multidisciplinar de voluntários. As aulas ocorrem aos sábados, em caráter intensivo, no prédio anexo à Matriz Nossa Senhora do Bonsucesso, e onde ocorre outras atividades Pastorais da Paróquia. Portanto, está inserido em espaço religioso, no qual desenvolve suas atividades socioeducativas. As aulas ocorrem por escala e congregam um grupo de matérias que se alternam aos sábados e que são dispostas segundo a disponibilidade do professor voluntário. Com o cenário da Pandemia o curso assumiu em primeiro momento o ensino remoto assíncrono e, posteriormente, somou encontros remotos de modo a proporcionar maior interação de sala de aula.

Podemos afirmar que o PVCB tem como finalidade contribuir para que alunos das camadas mais pobres não somente ingressem na universidade, mas desenvolvam seu senso crítico, ganhem autoconfiança e pensem sobre seu projeto de vida, visa que seus alunos compreendam melhor a importância do acesso à universidade enquanto direito, sendo momento primevo para que os esforços a partir da educação desvelem um dos caminhos para a mobilidade social⁶, por intermédio de melhores condições salariais, inserção em melhores postos de trabalho, elevação de conhecimento, resgate da cidadania, creditando, não só, mas que, também, por meio do acesso à educação, esteja em uma das possibilidades de superar a condição de pobreza e vulnerabilidade social.

⁶ [...] entende-se mobilidade social como mudanças no *status social*, como o estudo da mobilidade vertical que se refere a uma relação entre a posição social do presente com a do passado, identificando como as pessoas se distribuem nos diversos níveis da estrutura social através do tempo, o peso da herança cultural, dos recursos individuais e das oportunidades econômicas e sociais proporcionadas pela sociedade em determinado período. O estudo da mobilidade examina também os impactos dos movimentos individuais e grupais sobre a estrutura social, atentando para a diminuição e expansão das camadas sociais. A mobilidade ascendente permite revelar a promoção social que as pessoas estão vivenciando em diversas áreas da vida, entre elas a educacional e econômica. Uma sociedade que não tem mobilidade seria uma sociedade estagnada e reprodutora da estrutura social. (Cordeiro, 2013, p. 308-309).



Figura 2 – Imagem da Aula Inaugural 2016 – Apresentação do Curso aos alunos pelos Professores Coordenadores Thiago Motta e Felipe Guimarães.
Fonte: arquivo do PVCB, 2016.



Figura 3 – Imagem da Aula Inaugural 2016 – Convidado o Pe. Leonardo Holtz Peixoto para dar as boas-vindas aos novos alunos.
Fonte: Arquivo do PVCB, 2016.



Figura 4 – Imagem da Primeira Semana de Aula 2018 – Aula de Biologia.
Fonte: Arquivo do PVCB, 2018.



Figura 5 – Imagem do Curso de Extensão “Promover na Comunidade o Acesso ao Ensino Técnico e à Escola Média de Qualidade”; novembro de 2016, com coordenadores e voluntários do PVCB.
Fonte: Arquivo do PVCB, 2016.

*Da esquerda para direita: Camyle Scheliga, Nathália Aleida, Nádía Lima, Rodrigo Farias, Professor José Carmelo (à frente), Thiago Mota Ferreira, Leticia Valinha Souza Mendes.



Figura 6 – Imagem do Almoço beneficente para aprimoramento infraestrutura do PVCB – 2017.
Fonte: Fonte: Arquivo do PVCB, 2017.

3

Voluntariado e Pré-vestibular Comunitário

Pretende-se com esta categoria de análise, demonstrar como o voluntariado se relaciona com a Formação Profissional de Professores que atuam no PVCB. Por voluntariado compreende-se o trabalho voluntário que se materializa em diversas possíveis ações de interesse social e comunitário em que todas as atividades realizadas se reverterem em benefício do serviço e do trabalho com objetivos específicos. Portanto, conforme Szazi (2000), com o intuito de designar as condutas daqueles que prestam serviços não-onerosos na sociedade civil e em distintas áreas, onde tais serviços são necessários. Inexiste, pois, atividade com fins de remuneração ou lucro, o que lhe atribui a alcunha de profissão de prestígio social, logo, é voltado para prestação de ajuda aos que necessitam com finalidade de contribuir para um mundo mais justo e solidário.

Segundo Andrade (2015):

Na sua origem, ações voluntárias eram impulsionadas pelo desejo das pessoas em contribuir com o próximo, na condição de ser humano e na sua vontade de ser útil, tendo como iniciativa o amor do homem pela humanidade e de sua preocupação com o outro. Estava ligada aos princípios morais, confessionais e de valores, pautados na solidariedade, na compaixão, na benemerência e na caridade, com bases filantrópicas. A Filantropia, que como a assistência e a benemerência, entendidas como expressão do altruísmo, solidariedade e ajuda ao outro, envolvem desde ajudas ocasionais até formas institucionais praticadas por organizações sem fins lucrativos. (Andrade, 2015, p. 44).

Com a institucionalização de ações filantrópicas no Brasil com o apoio da Igreja católica e protestante, ampliou-se a participação da sociedade nos interesses sociais e públicos. No final da década de 70 e meados de 80, encontrava-se um cenário oportuno para o surgimento de novas bases para o voluntariado que se desenvolvem no contexto de mudanças econômica e dos novos processos sociais no âmbito político, social, econômico e ideológico (Andrade, 2011).

Com a consolidação de um Estado neoliberal no Brasil na década de 1990 – sobre o discurso da ineficiência do Estado como pretexto para participação social e controle social da gestão dos serviços para o desenvolvimento da democracia e cidadania, emergiram organizações privadas com fins públicos, dividindo a

responsabilidade do Estado, a quem antes cabia exclusivamente a execução das políticas públicas (Andrade, 2011).

Nesse contexto houve a efervescência de atividades voluntárias ressignificadas conforme elucida Andrade (2011):

Nesta conjuntura, a mídia vem incentivando o desempenho de atividades voluntárias e esta ganha um (novo) significado: antes, os indivíduos com base nos valores religiosos e sentimentos de compaixão e amor exercitam a ação voluntária como caridade, benemerência. Atualmente a ação voluntária aparece como exercício da efetiva cidadania, da participação social nos rumos da sociedade. (Andrade, 2011, p. 4).

É nessa perspectiva que ao se tomar a categoria voluntariado não se pode analisá-la sem levar em consideração as novas formas de relacionamento entre Estado e sociedade e as configurações que emergiram dos fenômenos sociais. É nesse sentido que sinaliza Yazbek (2010 apud Andrade, 2011):

Antes as ações voluntárias eram seculares, e estavam vinculadas a dinamismos confessionais, comunitários e humanitários diversos e heterogêneos. Dentro da opção neoliberal, a área social passa pelo apelo à filantropia, à solidariedade da sociedade e por programas seletivos e focalizados de combate à pobreza. (Yazbek, 2010 apud Andrade, 2011, p. 46).

Com o fenômeno do terceiro setor na década de 90 haverá um *boom* de trabalhos voluntários em Organizações Não-Governamentais – ONG’S. É nessa mesma década que será legalmente reconhecido e legitimado por instâncias oficiais por meio da sanção de Lei, no Governo Fernando Henrique Cardoso (1995 – 2003).

Nesse percurso novas propostas de voluntariado surgirão em iniciativas como parte de programas estatais e/ou privados. Logo, não se pode desconsiderar nesse cenário a emergência de uma realidade que ascende como operação ideológica para transformar direitos em benefícios eventuais por meio de ação desinteressada e solidária. Portanto, o voluntariado nos convida a examinar os limites e tensões conceituais que é indissociável da história para trazer à tona as muitas faces antagônicas dele. Se por um lado o voluntariado estará orientado em seus propósitos em direção à construção de uma nova cidadania, participação social, direitos e deveres, por outro, pode, também, estar falseando a real funcionalidade dessa ação. Segundo Andrade (2011):

O voluntariado é produto histórico que vem se desenvolvendo ao longo do tempo e está em permanente evolução. O que se lê em vários autores é que ele tem sido permeado pela “generosidade” e a “vontade de transformação social”, unidas a um sentido de amor ao próximo, de compaixão, de responsabilidade pessoal pelo seu esforço ideológico e comunitário. Há diferentes motivações para o trabalho voluntário: confessionais, humanitárias, políticas etc. (Andrade, 2011, p. 47).

No contexto do voluntariado os CPVCs são cursinhos sem fins lucrativos, em que normalmente se cobra uma taxa mínima aos estudantes de modo que se possa pagar despesas mínimas de funcionamento, para tanto a disponibilidade dos professores voluntários é fundamental, como nos traz Zago (2009), quando afirma que os CPVCs “[...] sobrevivem, sobretudo, do trabalho voluntário de professores, assim como dos membros responsáveis pela coordenação” (p. 262).

Nesse caminho, busca-se compreender de que modo a categoria voluntariado se materializa no PVCB ao congregar professores que buscam o espaço comunitário para desenvolver sua prática docente sem fins remunerativos. Como é a expressão desse voluntariado, suas motivações e implicações desse ator específico em busca do “chão da sala de aula” e qual as razões do ingresso voluntário desse professor no PVCB?

Vale-se observar que o voluntariado não está isento das forças neoliberais que emergem da sociedade capitalista, por vezes, evocando a ele um apelo ao aspecto altruístico, da solidariedade e da construção de valores morais vistos como virtuosos para os indivíduos. Note-se, portanto, que essa narrativa se soma, por vezes, a interesses do grande capital a fim de materializar uma mão de obra sem nenhuma obrigação de remuneração. Nesse contexto, o trabalho voluntário tem se tornado um importante fator de crescimento de diversas organizações cujo fim não se traduz necessariamente em um ganho coletivo. Ao observar o PVCB fica evidente que a expressão do voluntariado possui um interesse primeiro de troca de experiências profissionais, e que o processo de atuação cria outros interesses, como o político, afetivo, altruístico etc. como poder-se-á observar nas análises das entrevistas com os professores voluntários. Assim, a pesquisa segue sua vigilância investigativa no sentido de destrinchar as estruturas desse voluntariado que não remonta o sentido meramente da benemerência, nem evoca apenas um apelo de engajamento social e político, bem como, não está sob estrutura institucional que lhe venha suscitar por além do seu exercício social interesses outros. Sobre tudo, interessa-nos investigar o desdobramento dessa expressão de voluntariado no

contexto da prática docente e formação de professores, cuja hipótese dessa pesquisa entenderá esse ator, por além do altruísmo, buscar, sobretudo, a primeira experiência profissional.

No Brasil o trabalho voluntário é regulamentado pela lei 9.608/1998 que considera que o serviço voluntário é “a atividade não remunerada, prestada por pessoa física a entidade pública de qualquer natureza, ou a instituição privada de fins não lucrativos, que tenha objetivos cívicos, culturais, educacionais, científicos, recreativos ou de assistência social, inclusive mutualidade”⁷.

Os Cursos de Pré-vestibulares Comunitários, desde sua origem, concebem um modelo de participação cuja base é voluntária, têm, portanto, em sua grande parte, o voluntariado do tipo educacional. Esse voluntariado tem a missão de transmitir valores como cidadania e solidariedade através da prática social, não se tratando de uma dinâmica meramente caritativa, mas de buscar soluções de questões de outras ordens como: social, educacional, cultural etc. Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996: Art. 1º “A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”.

Deste modo, o voluntariado educacional que se materializa no professor voluntário e se corporifica nos CPVCs, além de fomentar a democracia de acesso, possibilitará a experiência do “chão da sala de aula” àqueles que contribuem com a docência voluntária. Sendo assim, esse tipo de voluntariado coopera para a prática formativa na vida dos professores voluntários e beneficiam aos alunos mais carentes, integrando saberes escolares ao desenvolver a prática social. Nesse contexto, o professor voluntário desvelará questões sensíveis para compreensão da dinâmica formativa profissional a partir da sua relação com a prática docente e da troca de experiências com os sujeitos que participam do espaço comunitário, por meio da dinâmica coletiva, que proporciona o compartilhamento de experiências de práticas profissionais.

⁷ Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9608.htm>

4

A experiência dos professores voluntários do PVCB – Narrativas e Vivências

Os Cursos de Pré-vestibulares Comunitários reúnem inúmeros graduandos e graduados em busca de experiência de sala de aula, bem como, somam, por vezes, atores especializados ou em curso de pós-graduação, e que buscam oportunidade para exercerem a prática docente, tomando como opção a atuação voluntária, muitas vezes pela dificuldade de ingresso imediato no mercado formal. Isso pode ser observado pelo perfil dos entrevistados, do qual observa-se que a grande parte dos professores não estão atuando profissionalmente em suas áreas de formação. As entrevistas permitiram elucidar, sobretudo, a necessidade de experiência profissional, que a esses educadores recaem como exigência para a colocação no mercado de trabalho formal.

Neste estudo compreendemo-los como educadores comunitários, pois o PVCB congrega bacharéis, bacharelados, licenciados e licenciandos, dos quais um deles possui formação em Serviço Social (entrevistado 4), mas desempenha, também, atuação docente no PVCB. Por sua vez, vale-se sinalizar que o entrevistado 6, também não é da área de formação da licenciatura (bacharelado em engenharia de produção e engenharia elétrica), o qual ministra a disciplina de matemática; como evidencia-se no perfil respondido pelos entrevistados e na entrevista dele. Nesse contexto, referir-se-á a esses educadores como professores, assumindo suas práticas no PVCB, que se concentram no exercício docente.

Observa-se que alguns desses professores tiveram a oportunidade da experiência docente *in locus* no PVCB, outros, em virtude da pandemia, tiveram contato apenas com as aulas remotas⁸, mas, apesar dos desafios presentes nesse

⁸ O distanciamento e o isolamento social imposto pelo combate à proliferação do novo Coronavírus e da COVID-19 fizeram com que houvesse diversas mudanças quanto aos aspectos das rotinas educacionais. Uma delas foi a transição do ensino presencial para o ensino a distância (EaD) ou aulas remotas emergenciais, conceitos que não podem ser compreendidos como sinônimos. O termo “remoto” significa distante no espaço e designa um distanciamento geográfico. O ensino é considerado remoto porque os docentes e discentes estão impedidos por decreto de frequentarem instituições educacionais a fim de coibir a disseminação do vírus. É emergencial porque “do dia para a noite o planejamento pedagógico para o ano de 2020 teve de ser engavetado” (Behar, 2020). Disponível em: <<https://www.ufrgs.br/coronavirus/base/artigo-o-ensino-remoto-emergencial-e-a-educacao-a-distancia/>>. Acesso em 25 maio. 2021.

formato, foi possível observar a influência positiva do PVCB a partir da prática docente remota sobre esses professores, revelando considerável relevância nesse formato de prática de aula, que nos chegou com maior exigência dada a crise sanitária da COVID-19, no início de março de 2020.

Embora não se descarte a participação voluntária como prática meramente altruísta – voluntariado clássico – a pesquisa assume como hipótese a possibilidade da busca do espaço da prática docente por professores voluntários que em sua maioria desejam iniciar sua experiência em sala de aula, não apenas para constituição de uma experiência “profissional”, mas para se “testarem”, como momento oportuno para se entenderem como profissionais da docência.

As entrevistas elucidaram que muitos desses professores voluntários percebem o PVCB como um espaço de troca, onde doam seu saber acadêmico na expectativa de acumularem experiência prática que possa contribuir para sua formação profissional, já que esperam ingressar no magistério, em espaços formais de trabalhos, também. Contudo, a essa motivação, a pesquisa revelou outros interesses desses professores, assim como, motivações que emergiram durante o processo de atuação desses professores voluntários, num percurso em que as vivências comunitárias carregam potencial fértil para compartilhamento de saberes e construção de sentidos na atuação docente do voluntariado.

Nessa perspectiva, notou-se, predominantemente, uma “nova expressão” do voluntariado que se buscou compreender, congregando voluntários cujo interesse é a construção de um conhecimento que contribua, essencialmente, para sua constituição profissional na docência: *“Ah primeiro para poder tentar ganhar alguma experiência dando aula”* (Entrevistada 2, 2020). Mesmo aqueles cuja formação era no bacharelado, relataram interesse pelo magistério e revelaram a influência positiva da atuação docente no PVCB para sua constituição como professor no campo profissional: *“ter um trabalho voluntário que me proporcionasse experiência [...]”* (Entrevistado 4, 2020).

Portanto, este trabalho debruçou esforços exploratórios com base na pesquisa social, a partir de abordagem de análise qualitativa, assumindo a importância do espaço prático cotidiano desses professores voluntários no exercício de suas atividades docentes e a percepção deles quanto as experiências vivenciadas no PVCB. Nesse percurso, cuidou-se escutá-los atentamente para que de suas respostas emergissem narrativas fruto de suas vivências no PVCB.

Sendo assim, a pesquisa tem como objetivo principal investigar a influência do Pré-vestibular Comunitário Bonsucesso na formação profissional dos professores voluntários que nele exercem a prática docente, assumindo esse lugar como um espaço de educação não formal; embora reconheçamos as dificuldades de delimitações entre os espaços de educação formal e não formal, as quais foram elucidadas nos capítulos anteriores, cujos esforços conceituais e argumentativos trataram da importância e necessidade do diálogo entre essas duas modalidades como faces que se interpenetram.

O procedimento investigativo realizou-se a partir das entrevistas semiestruturadas realizadas com 7 professores voluntários do PVCB que ingressaram entre os anos de 2017 e 2020, dos quais 6 são atuantes durante o ano de 2020 e 1 (entrevistado 7), encontra-se afastado, temporariamente, mantendo contato com a rede de professores que participam através dos canais de comunicação (grupo de professores do PVCB do WhatsApp).

Têm idade entre 22 e 47 anos, ministrando disciplinas de ciências humanas e exatas. Alguns entrevistados cursam a primeira graduação, outros estão na segunda graduação e há, ainda, aqueles que estão em curso na pós-graduação.

A seleção dos sete entrevistados que ingressaram entre os anos de 2017 e 2020 não foi aleatória, contemplando os professores que de alguma forma contribuem ou contribuíram com a administração do curso, participando mais ativamente das decisões coletivas acerca dos encaminhamentos para manutenção e gestão do projeto social. Outro critério utilizado foi a disponibilidade e a maior facilidade de acesso aos entrevistados, haja vista a necessidade das entrevistas ocorrerem de forma remota em virtude da realidade da crise sanitária, que no início de março de 2020, marcou o começo da pandemia do coronavírus, exigindo o distanciamento e isolamento social. Dadas as circunstâncias já explicitadas, o recorte contemplou professores das áreas de humanas e exatas, sendo em sua maioria profissionais da área de humanas, em especial do curso de história, e isso se deu, pois desde sua origem, o PVCB sempre teve uma procura maior por voluntários formados nessa área. Como o curso adota a adesão de mais de um professor da mesma matéria a fim de evitar lacunas na grade de horários por eventuais indisponibilidades desses educadores, esse cenário é compreendido como um aspecto positivo, sendo, por sua vez, estimulada a interação entre esses

voluntários, compartilhando experiências, trocando seus saberes, negociando suas estratégias de ensinos e divisões de tarefas.

O grupo de professores voluntários entrevistados compreendem 4 professores da área de formação acadêmica de História, dos quais temos 2 mulheres e 2 homens, e ministram as disciplinas de História Geral e História do Brasil; 1 professora da área de formação acadêmica de Ciências Sociais, que ministra a disciplina de Sociologia e de Ética, Cultura & Cidadania; 1 professor da área de atuação acadêmica de Serviço Social, que ministra a disciplina de Ética, Cultura & Cidadania; e 1 professor da área de formação acadêmica de Engenharia Elétrica e Engenharia de Produção, que ministra a disciplina de Matemática. Os professores entrevistados foram designados pela ordem das entrevistas sendo omitido seus nomes e passando a designá-los pela nomenclatura a partir da composição de cada entrevista, sendo assim, o primeiro é “Entrevistado 1”, até o último entrevistado, dando-lhe alcunha de “entrevistado 7”, como demonstrado na tabela 1 a seguir:

Tabela 1- Dados dos entrevistados – Infográfico

	Profs. Voluntários	Idade	Cor	Gênero	Instituição	Escolaridade	Curso	Ingresso no PVCB	Disciplina
1	Entrevistada 1	22 anos	branca	F	UFRJ	Superior incompleto	Bacharel/ Graduação Ciências Sociais	2019	Sociologia /Ética, Cultura & Cidadania
2	Entrevistada 2	27 anos	branca	F	UNIRIO	Superior completo	Licenciatura/ graduação - História	2020	História
3	Entrevistado 3	22 anos	preta	M	UNIRIO	Superior incompleto	Licenciatura/ graduação - História	2020	História
4	Entrevistado 4	27 anos	branca	M	PUC-Rio	Superior completo/ doutorado em andamento	Bacharel/ Graduação Serviço Social	2020	Ética, Cultura & Cidadania
5	Entrevistada 5	21 anos	branca	F	UFRJ	Superior incompleto	Licenciatura/ graduação - História	2020	História
6	Entrevistado 6	32 anos	branca	M	CEFET-RIO	Superior completo/ mestrado em andamento	Bacharel/ Graduação Eng. de Produção	2017	Matemática
7	Entrevistado 7	47 anos	branca	M	UNISUAN	Superior completo/ cursando a 2ª graduação	Licenciatura/ graduação - História	2017	História

Fonte: elaboração própria, 2020.

Segue o Perfil completo dos entrevistados:

Perfil da entrevistada 1 – Idade: 22 anos. Gênero: feminino. Cor: branca. Escolaridade: Ensino Superior Incompleto – 6º período de Ciências Sociais. Instituição de Ensino superior: UFRJ. Possui pós-graduação: não. Como foi o acesso à universidade: estudante de escola pública. Trabalha na área de formação: Não. Ocupação: estudante. Ano de ingresso no PVCB: 2019. Professora do PVCB. Disciplina: Sociologia e Ética, Cultura & Cidadania.

Perfil da entrevistada 2 – Idade: 27 anos. Gênero: feminino. Cor: branca. Escolaridade: Superior Completo (Relações internacionais), cursando segunda graduação em História (UNIRIO) – 8º período. Instituição de Ensino Superior: UFRJ (2ª graduação). Possui pós-graduação: não. Como foi o acesso à universidade: ampla concorrência. Trabalha na área de formação: não. Ocupação: Estagiária de Pesquisa. Ano de ingresso no PVCB: 2020. Professora do PVCB. Disciplina: História Geral.

Perfil do entrevistado 3 – Idade: 22 anos. Gênero: masculino. Cor: preta. Escolaridade: Superior Incompleto – 8º período em História. Instituição de Ensino Superior: UNIRIO. Possui Pós-graduação: não. Como foi o acesso à universidade: renda, escola pública e racial. Trabalha na área de formação: não. Ocupação: Estudante. Ano de ingresso no PVCB: 2020. Professor do PVCB. Disciplina: História do Brasil.

Perfil do entrevistado 4 – Idade 27 anos. Gênero: masculino. Cor: branca. Escolaridade: Superior Completo (Bacharel em Serviço Social – PUC-RS), doutorado em andamento (Serviço Social -PUC-Rio). Instituição de Ensino Superior: Doutorando PUC-Rio. Possui Pós-graduação: Sim (mestrado em Serviço Social – PUC-RS). Como foi o acesso à universidade: prouni bolsista integral. Trabalha na área de formação: Não. Ocupação: Estudante bolsista capes dedicação exclusiva. Ingresso no PVCB: 2020. Professor do PVCB. Disciplina: Ética, Cultura & Cidadania

Perfil entrevistado 5 – Idade 21 anos. Cor: branca. Gênero: feminino. Escolaridade: Superior Incompleto – cursando 8º período de História. Instituição de Ensino Superior: UFRJ. Possui Pós-graduação: Não. Como foi seu acesso à universidade: ampla concorrência. Trabalha na área de formação: não. Ocupação: monitora dentro da universidade e operante de caixa em uma padaria. Ingresso no PVCB: 2020. Professora do PVCB. Disciplina: História Geral.

Perfil entrevistado 6 – Idade: 32 anos. Cor: branca. Gênero: masculino. Escolaridade: Ensino Superior Completo (Engenharia de Produção – CEFET-RJ e Engenharia Elétrica – UVA) e mestrado em andamento em Engenharia de Produção (CEFET-RJ). Instituição de Ensino Superior: CEFET-RJ. Possui Pós-graduação: Não. Como foi o acesso à universidade: Prouni na Veiga de Almeida (UVA) e cota de estudante de escola pública no CEFET-Rio. Trabalha na área de formação: não. Ocupação: Técnico pela Petrobrás e mestrando pela CEFET-RJ. Ingresso no PVCB: 2019. Professor do PVCB: Disciplina: matemática.

Perfil entrevistado 7 – Idade: 47 anos. Cor: branca. Gênero: masculino. Escolaridade: Ensino Superior Completo (História – UNISUAN) e segunda graduação em andamento – Licenciatura Letras Língua Portuguesa (Estácio). Instituição de Ensino Superior: UNISUAN. Possui Pós-graduação: Não. Como foi seu acesso à universidade: vestibular SUAN /Bolsista 60%. Trabalha na área de formação: sim. Ocupação: Professor de História. Ingresso no PVCB: 2017. Professor do PVCB. Disciplina: História Geral.

As entrevistas foram realizadas entre novembro e dezembro de 2020, em formato remoto, online, via plataforma Google meeting e foram gravadas via software streamlabs, que permitiu armazenar os áudios dos entrevistados a serem transcritos e analisados posteriormente. Antes de começar a entrevista foi acordado com os entrevistados que esses iniciariam manifestando sua autorização verbal para gravação. A entrevista seguiu roteiro de 7 perguntas, com respostas livres, conforme o instrumental da entrevista semiestruturada.

Por além do exposto, destaca-se que o cenário de novas manifestações da questão social impacta não apenas os discentes, mas os docentes. Um dos motivos, pelos quais, esta pesquisa lança seu olhar para esse ator, pois, se por um lado o

PVCB se propõe a reflexos positivos via formação crítica para a mobilização social desses alunos que visam acessar o Ensino Superior; por outro, também deixará suas marcas na trajetória do professor que nele se voluntária, cumprindo papel de lócus de vivências, as quais podem ser retomadas pelas narrativas desses professores ao serem entrevistados.

Portanto, embora esta pesquisa não tenha a pretensão de debruçar-se analiticamente sobre a reestruturação produtiva, considera-se a grande dificuldade de ingresso no mercado formal como um desafio para aqueles que desejam ser professores. Diante dessa realidade factual e de outras que aglutinam os embates desse professorado em busca de espaço prático-docente formal, assume-se como recorte da pesquisa esse voluntário, objetivando compreender a influência do PVCB na sua formação por além dos muros da academia. Deste modo, pretende-se trabalhar no sentido de significar a relação PVCB/Professor Voluntário e Voluntariado/Prática Docente a compor um *corpus* que aumente o campo de reflexão dos CPVCs e a formação profissional de seus professores. Para isso é preciso mergulhar na experiência desses protagonistas e retomar a partir de suas narrativas as vivências como professor voluntário no PVCB, de modo que a percepção desses atores possa produzir significado ao intento dessa investigação.

4.1.

Os professores voluntários do PVCB – Trajetórias e escolhas profissionais

A necessidade de experiência em sala de aula é um grande desafio àqueles que desejam se formar professores e atuar no magistério. Sendo essa uma das exigências para o ingresso ao mercado formal desses licenciandos e/ou licenciados, ou mesmo os bacharéis e/ou bacharelados, que motivados pelo desejo de serem professores, buscam os espaços não formais de educação para se “experimentarem”: *“Então acho que são vários motivos assim, mas lógico começando pela experiência de eu me entender como professora, sabe. De eu me entender, ver se realmente na prática é... gostava da educação, dessa área.* (Entrevistada 2, 2020).

Embora o espaço do Pré-vestibular Comunitário Bonsucesso não tenha o apelo à experiência formal de trabalho, é território fecundo para a prática

exploratória⁹ desses professores, os quais passam a estar em contato com seus pares, com alunos, com o exercício da prática pedagógica sob a qual desenvolvem seu saber-fazer a partir de sua natureza social, portanto, a construção dos conhecimentos necessários para constituição de um processo de formação contínuo, marcado pelo momento de atuação na docência voluntária no Pré-vestibular Comunitário Bonsucesso, não se revela pelos professores *per se*, ou das atividades do seu fazer técnico isoladas; mas é dinâmica essencialmente social, portanto, composta por diversos saberes que se articulam. Esses professores comunitários evocam em suas práticas saberes que são oriundos de sua educação formal, como a escola e a universidade que cursaram, mas também da educação informal, proveniente de suas famílias e comunidades. Tão logo, o conhecimento desses professores não se restringe aos saberes curriculares formais, mas reúne uma gama de conhecimentos e experiências, de fontes variadas e de naturezas diferentes que ganham significação nas suas relações sociais no PVCB. Isso pode ser elucidado na fala da entrevistada 1, que ao retomar sua trajetória narra que: *“desde a escola foi importante na nossa formação. Minha. porque eu já me identificava mais com as ciências humanas; então por isso que escolhi sociologia”* (Entrevistada 1, 2020). Pode-se observar como a entrevistada evoca sua experiência escolar como locus significativos para sua escolha profissional, que a ajuda a reforçar a sua identificação anterior pelas ciências humanas.

A Escola, como espaço formal de ensino, possui previamente uma proposta curricular com a qual os alunos terão contato, como parte da sua formação básica. Esse momento é oportuno para que estudantes ampliem seus conhecimentos de mundo ao serem apresentados às diversas áreas do saber e estabeleçam relações de maior ou menor interesse por elas; conforme pode-se perceber na fala da

⁹ Vale-se observar que ao nos referirmos ao termo “prática exploratória”, evocamo-lo intencionalmente, mas sob um apelo de *lato sensu*; referindo-nos a oportunidade dos professores do PVCB de explorarem a partir da prática docente voluntária, o fazer docente na construção de saberes que possam contribuir à uma parte de sua formação profissional. Cuida-se sinalizar que enquanto categoria teórica, a prática exploratória, em *stricto sensu*, reserva-se ao campo amplo e complexo de estudos, aos quais não se propõe esta pesquisa. No mais, observa-se que, segundo Miller (2006), a prática exploratória é uma forma de ensinar e aprender que encoraja os participantes de sala de aula a olhá-la como fonte inexaurível de questões a serem investigadas, em forma de “porquês” (puzzles), buscando gerar entendimentos sobre as práticas pedagógicas naquele contexto. De certo, compreende-se que o exercício docente dos professores voluntários no PVCB possa elucidar caminhos de ensino, aprendizagem e reflexões, contudo esta pesquisa não se compromete com as especificidades conceituais e metodológicas do campo de pesquisa da Prática Exploratória, como proposta por Dick Allwright (2009).

entrevistada 1: *“No primeiro ano do Ensino Médio que eu comecei a ter acesso a sociologia e aí eu gostei”*. O encontro com a disciplina de sociologia é parte de um despertar no qual a entrevistada toma consciência de algo que lhe agrada e entende ter identificação: *“[...] e aí eu gostei”* (Entrevistada 1, 2020).

Por outro lado, as trajetórias desses professores são marcadas pelas relações familiares, cuja influência deixam marcas significativas, assim pode-se perceber, ainda no relato da entrevistada 1: *“[...], mas meu pai também fez faculdade, então eu também já tive uma.... um primeiro contato através dele. Ele fez faculdade de ciências sociais [...]”*. Nota-se que o papel do pai também reserva algum conhecimento prévio sobre as ciências sociais, escolha profissional dessa entrevistada. Logo, pode-se perceber que em alguns dos percursos da vida dela houve encontros que produziram significações, as quais fazem parte do processo de escolha profissional. Por sua vez, esse processo de construção da escolha profissional está inserido na natureza social desses atores que simultaneamente constroem saberes em suas trajetórias, em um sentido formativo mais amplo.

Segundo Tardif (2014):

[...] os diversos saberes e o saber-fazer dos professores estão longe de serem produzidos por eles mesmos ou de se originarem do seu trabalho cotidiano. Ao contrário, o saber dos professores contém conhecimentos e um saber-fazer cuja origem social é patente. Por exemplo, alguns deles provém da família do professor, da escola que o formou e de sua cultura pessoal; outros vêm das universidades ou das escolas normais; outros estão ligados à instituição (programas, regras, princípios pedagógicos, objetivos, finalidades, etc.); outros, ainda, provém dos pares, dos cursos de reciclagem, etc. Nesse sentido, o saber profissional está, de um certo modo, na confluência de vários saberes oriundos da sociedade, da instituição escolar, dos atores educacionais, das universidades, etc. (Tardif, 2014, p. 18).

Nesse contexto, a atuação desses professores no PVCB está sob um processo no qual esses educadores evocam saberes plurais nas relações sociais as quais são expostos no ambiente comunitário, promovendo compartilhamento de saberes e produção de outros saberes mais, a partir da vivência e experiência da prática docente voluntário no PVCB. Deste modo, mesmo ao evocarem as esferas de saberes sistematizados por suas formações acadêmicas, nas relações cognitivas com sua prática de ensino, sua atuação estará entrelaçada a uma dinâmica essencialmente social. Portanto, considera-se que o PVCB faz parte dessas relações sociais as quais esses professores se inserem ao longo de suas trajetórias, compondo uma amalgama de saberes dentro de uma temporalidade, por somar-se a todos os

percursos de suas histórias de vida e profissão, elementos estruturantes da formação desse profissional:

Um trabalho voluntário que me proporcionasse experiência, currículo, diálogo, troca de saber, compartilhar, trabalhar em equipe, enfim, ao mesmo tempo conhecer pessoas, conhecer redes, enfim. Enxerguei diversas potências dentro dessa experiência, mas ela vem de tu conhecer pessoas, de tu conhecer sujeitos, que já está lá e te mostra esse mundo [...]. (Entrevistado 4, 2020).

Foi nesse sentido que, ao grupo de entrevistados nesta pesquisa, buscou-se verificar a percepção desses quanto a trajetória de vida até que chegassem a suas respectivas opções profissionais, visto que esses relatos são concebidos neste estudo como parte do processo de formação desse professor, motivo pelo qual não foram ignorados. Ao indagar os professores voluntários entrevistados sobre sua trajetória até chegarem a opção profissional, uma das percepções foi a passagem pelo “ambiente escolar formal”, relatados pelos entrevistados 1, 3 e 5. Segundo eles esse espaço foi importante para a decisão profissional, quer seja pela capacitação para o acesso à universidade via vestibular (Entrevistada 5), quer seja pela influência de disciplinas que suscitaram interesse em suas áreas de formação (Entrevistados 1 e 3), outra percepção foi a influência familiar, de pais formados na mesma área de interesse (entrevistada 1), o que revela um primeiro contato com a opção profissional de interesse no próprio meio familiar. Há percepções que demonstram um anseio da profissão desde a primeira infância e que ganha maturidade no contato com o Ensino Médio (Entrevistados 1 e 3). Outra percepção foi a vivência com espaços das periferias, que permitiu o contato com a cultura da arte urbana e com as mazelas sociais, o que desvelou um apelo para opção pela formação da área das ciências humanas: *“desde cedo, já na minha adolescência e juventude eu me vinculava muito a alguns... alguns espaços; como, por exemplo, o do Rap, da música... e da rua em especial”* (Entrevistado 4, 2020).

Todavia, mas uma vez, o contato com a educação formal, foi fator importante para o amadurecimento da opção profissional, sobretudo pela vivência no campo acadêmico que despertou o desejo pela docência, segundo relato do entrevistado 4: *“Sentia necessidade de ter mais o pé no chão, de vivenciar atividade mais prática e isso fez com que eu começasse a fazer disciplinas no serviço social e acabei me vinculando de forma bem... bem forte com o serviço social”* (Entrevistado 4, 2020). A facilidade de lidar com pessoas também foi um critério identificado, bem como

a confiança e a vontade de passar conhecimento, relatado pelo entrevistado 6, cuja percepção de trajetória é marcada pela crença da *“facilidade de entender o que as pessoas precisam”* dele. Há trajetórias marcadas por desejos profissionais que demandaram maior tempo de concretude em decorrência de dificuldades financeiras e que só puderam ser galgados na maturidade adulta, caso do entrevistado 7, de 47 anos de idade. Por último, verificou-se relato de inadequação a primeiras opções de formação e ao mercado profissional inerente a ela, caso da entrevistada 2, que migra do curso de relações internacionais para segunda graduação em História: *“Primeiro eu me formei em relações internacionais. Eu atuei na área de consultoria tributária, mas é... eu optei por fazer uma segunda graduação em história”*. Fica evidente a inadequação a primeira escolha profissional o que demarcou uma ressignificação de sua escolha: *“Eu não me sentia tão... é... preenchida assim... não me identificava muito com o mercado de trabalho das relações internacionais”*. A entrevistada 5 enfatiza que sua trajetória escolar o qualificou para galgar esse espaço através do ingresso à universidade, como marco para constituição de sua carreira profissional: *“então eu acho que eu fui preparada para o momento do vestibular. Momento de iniciar uma carreira profissional mesmo.”* (Entrevistada 5, 2020).

Embora perceba-se trajetórias diferentes que demarcam distintos percursos até a opção profissional, nota-se o interesse de todos pela licenciatura, mesmo os que em suas trajetórias tiveram formação no bacharelado e em áreas de formação mais distantes das licenciaturas do currículo escolar: *“eu me formei em serviço social, sou assistente social e quero o ensino, a pesquisa e a docência na área.”* (Entrevistado 4, 2020). Ressalta-se abaixo alguns trechos das entrevistas 1, 2, 4, 6 e 7, que elucidam a referida análise, ao serem indagados sobre suas trajetórias e escolhas profissionais:

Eu também já simpatizava com a área de educação. Eu já pensava em ser professora e tudo mais. [...] Na faculdade mesmo eu entrei para bacharel, eu não entrei para a licenciatura, mas aí (risos) como a gente sabe, eu comecei a ter contato com a educação mesmo no pré-vestibular social. (Entrevistada 1, 2020 – Professora de Sociologia/Ética Cultura e Cidadania).

Optei por fazer outra graduação para poder atuar na área de... para ser professora mesmo, para atuar como professora. (Entrevista 2, 2020 – Professora de História).

Experiências também me fizeram entender que eu queria muito continuar na universidade, fazer a pós-graduação e ampliar o horizonte para a pesquisa e à

docência no serviço social. (Entrevistado 4, 2020 – Professor de Ética, Cultura e Cidadania).

Alguma coisa me mandou para essa área, não uma área acadêmica como se fosse pesquisa, mas para lecionar, foi sempre nesse sentido. Eu sempre me senti confiante e a vontade de passar meu conhecimento, passar algum conteúdo, o trato com as pessoas. [...] tenho facilidade de entender o que as pessoas precisam de mim. (Entrevistado 6, 2020 – Professor de Matemática).

Antes de ser professor eu já tinha essa vontade de ser professor de história é... a muitos anos [...]. (Entrevistado 7, 2020 – Professor de História).

Os professores e professoras entrevistados evidenciaram uma clara vocação para a docência, inclusive o entrevistado 3 pontua que sua vocação nasce na infância: “[...] desde criança eu sempre quis ser professor”.

Ao conceber o PVCB como espaço que marca um momento da formação desses docentes, a partir da construção de saberes provenientes da experiência na sala de aula nesse espaço não formal de educação que se integram ao trabalho do professor via a prática docente voluntária e pela socialização no PVCB, não podemos ignorar os outros saberes que se articulam no processo de formação desse profissional, como os saberes pessoais, os provenientes da formação escolar, os saberes provenientes da formação profissional acadêmica e os saberes das fontes didáticas e programas sistematizados para lecionarem. É nesse sentido que indagamos os professores entrevistados sobre sua trajetória até a opção profissional, por acreditar que suas histórias, ainda que retomadas por um recorte que eles próprios delimitam a partir de suas percepções, carregam a natureza social de saberes que se somam a todos os demais saberes constitutivos da formação desse professor.

4.2.

As motivações para a atuação dos professores voluntários no PVCB

No contexto dos pré-vestibulares comunitários, professores voluntários e educandos fazem parte de uma construção coletiva de troca de saberes, carregam desafios que desvelam elementos das muitas expressões da questão social, pois são marcados pelas suas histórias de vidas, trajetórias diversas que demarcam os desafios e superações, tanto dos professores como dos alunos. Nesse contexto, aos

desafios individuais desses atores, somam-se a condições precárias do pré-vestibular comunitário, como escassa ou precária disponibilidade de recursos humanos, financeiros, técnicos, com trabalhadores/estudantes cansados, em horários reduzidos em fins de semanas de aulas intensivas, o que leva esta pesquisa a buscar compreender as razões que conduzem esses professores voluntários, mesmo em face de possíveis dificuldades estruturais, atuarem no PVCB, cujo vínculo não se constitui remunerativo.

O PVCB firma, portanto, a adesão com os professores por meio de um Termo de Adesão ao Trabalho Voluntário, no qual se formaliza o trabalho desse caráter, desse modo, sem quaisquer vínculos que possam denotar relações trabalhistas ou quaisquer compromissos de ordem financeira, sendo adesão de livre e de espontânea vontade por parte do professor interessado em participar. Esses professores chegam ao PVCB via chamadas de voluntários divulgada nos canais de comunicação (página no Facebook e/ou Instagram), onde preenchem formulário para pleito da vaga (via Google forms) e são contactados pela coordenação geral para entrevistas presenciais; mas também verifica-se o envio de currículos de candidatos interessados ao terem conhecimento da existência do curso e acesso ao e-mail de contato do projeto pelas redes sociais; os quais manifestam seu interesse pela participação também via esse canal.

As entrevistas para seleção desses professores se baseiam na disponibilidade deles e possui um pré-requisito que consiste em estar cursando ou ter concluído o Ensino Superior, devendo o candidato comprovar o seu vínculo com a instituição de Ensino Superior de pertencimento. As entrevistas para seleção de professores consistem em uma anamnese que busca conhecer um pouco da trajetória desses candidatos e identificar o seu perfil a fim de alocar na disciplina correlata a formação desse docente e/ou em outras atribuições que possam vir a interessá-los, como funções da administração do curso comunitário. O contato com esses candidatos revela todos os anos grupos heterogêneos com histórias de vidas distintas e que demarcam trajetórias particulares em busca da consolidação de sua opção profissional, em grande parte, motivo pelo qual apresentam seu pleito a uma vaga de professor voluntário no PVCB.

Nesse percurso, cuidou-se de investigar as motivações desses educadores ao buscarem o PVCB para atuarem voluntariamente. Esses professores voluntários ao serem indagados sobre a razão para o ingresso como professor voluntário no PVCB

revelaram em sua maioria a busca por experiência (Entrevistadas 1, 2, 5, 7); há também razões altruístas, de desejo pelo voluntariado, por uma atividade que ajudassem as pessoas sem condições de acesso a um pré-vestibular pago (Entrevistada 2); outra percepção foi o desejo de retomada a atividade de voluntário em vista de experiências anteriores, como o caso do entrevistado 3, que relata ter passado um ano em outro curso de PVC (2019), mas teve de sair em decorrência do projeto ter encerrado suas atividades. A entrevistada 1, também sinaliza uma motivação política, o que revela sua consciência crítica e desconforto com as questões relacionadas as desigualdades sociais: “[...] acho também que tem uma questão, uma razão política, porque de fato eu acho que a educação não é essa coisa tão bonita, sabe, tipo, no sentido de que a educação também se adequa a realidade, que é uma realidade de desigualdade social.” A entrevistada 1 também evoca razões pessoais, que podemos apontar como aspectos interpessoais: “E eu acho que teve outros motivos pessoais também meus, eu acho que a gente costuma ser muito inseguro quando a gente está nesse começo” (Entrevistada 1, 2020). A entrevistada 1 demonstra certa insegurança haja vista ser sua primeira experiência em sala de aula. Por sua vez, o entrevistado 4, desvela um relato significativo quanto ao contato com outros estudantes da universidade que desempenham trabalho nos espaços de PVCs, mostrando que a razão pelo ingresso vem de uma instigação e sensibilização por parte desses outros atores já engajados: “A razão foi...algo mais natural, digamos assim, de contato com os sujeitos que vivenciam esse mundo” (Entrevistado 4). Observou-se também a percepção de outras razões pessoais, como o desejo de ser professora, de querer ajudar, de se significar o próprio conhecimento através do ato de ensinar: “não ficasse só restrito para mim” (Entrevistada 5). O entrevistado 6 demonstra um engajamento respaldado pela gratidão em suas conquistas pessoais no que se refere a reconhecer que só chegou aonde chegou pela ajuda de muitas pessoas que passaram por sua vida: “Então eu me sinto muito grato a todas as pessoas que me ajudaram à sua maneira” (Entrevistado 6). Interessante que ele torna explícito que se fosse remunerado não acreditaria ter a mesma motivação, pois sentir-se-ia obrigado, sendo fator relevante o aspecto voluntário à sua adesão: “Prazer esse que eu não sinto para caso eu fosse remunerado. Talvez eu sentisse obrigação. O meu engajamento é diferente. [...] Eu faço porque isso é importante para mim. Isso me faz bem no final das contas.” (Entrevistado 6).

Por fim, observou-se uma razão que sinaliza o desejo de protagonizar caminhos diferentes para o ensino crítico da história, observado ao indagar o entrevistado 7, que dentre suas razões revela o desejo de: *“poder problematizar a história que ela vem com outras narrativas no Ensino Básico”*. (Entrevistado 7). Elencamos os trechos abaixo que contextualizam e ratificam as observações anteriores, demonstrando razões diversas para o ingresso, na qual o desejo pela experiência profissional não pode ser excluído, e revelando, também, que a ele se somam outras motivações perpassadas pelas histórias de vidas desses professores voluntários. Seguem os relatos dos entrevistados 1, 2, 3, 4, 5, 6 e 7 respectivamente:

Teve a razão que é profissional. [...] eu acho que teve essa razão profissional mesmo de eu me entender como profissional da educação, de eu me entender como uma pessoa que simpatiza... que desde sempre simpatizou viu. [...]. Então acho que são vários motivos assim, mas lógico começando pela experiência de eu me entender como professora, sabe. De eu me entender, ver se realmente na prática é... gostava da educação, dessa área. E eu estou gostando. (Entrevistada 1, 2020 – Professora de Sociologia/Ética, Cultura e & Cidadania).

Ah primeiro pra poder tentar ganhar alguma experiência dando aula e segundo pra poder fazer algo voluntariado mesmo, assim... tentar trocar conhecimento, é... não só me ajudaria como ajudar outras pessoas que também não teriam condições de pagar um pré-vestibular e tal, e, talvez, com meu conhecimento, eu poderia ajudar alguém. (Entrevistada 2, 2020 – Professora de História).

[...] eu participei, antes de entrar no Pré-vestibular Comunitário Bonsucesso, de um outro pré-vestibular, ali no final de 2018. Eu entrei num pré-vestibular e fiquei lá durante um ano. 2019 todo. E aí acabou que o pré-vestibular precisou interromper, e como eu gostava muito de fazer esse trabalho voluntário, eu comecei a pesquisar pré-vestibular para poder continuar o trabalho. É... foi quando eu encontrei a página do pré-vestibular e aí a gente começou e tal e aí eu comecei a dar aula. (Entrevistado 3, 2020 – Professor de História).

[...] ter um trabalho voluntário que me proporcionasse experiência, currículo, diálogo, troca de saber, compartilhar, trabalhar em equipe, enfim, ao mesmo tempo conhecer pessoas, conhecer redes, enfim. Enxerguei diversas potências dentro dessa experiência, mas ela vem de tu conhecer pessoas, de tu conhecer sujeitos, que já está lá e te mostram esse mundo, te convidam. Não algo assim, bom, pesquisei ou já tinha esse caminho, já tinha essa ideia, não, até desconhecia muito e ainda desconheço. Estou conhecendo agora o mundo do pré-vestibular comunitário da educação, enfim. (Entrevistado 4, 2020 – Professor de Ética, Cultura e Cidadania).

Acho que existe dois motivos. Um motivo mais profissional e um motivo mais pessoal. O motivo mais profissional é porque eu queria começar a ter contato com esse espaço de sala de aula e conseguir aprender alguma coisa para que no meu possível futuro eu já tivesse alguma experiência para o mercado de trabalho mesmo. E no quesito pessoal, era um desejo muito grande, eu sempre quis ser professora, sempre quis ajudar, então eu queria fazer com que o meu conhecimento tivesse algum sentido. Não ficasse só restrito para mim. Queria ensinar, queria ajudar outras pessoas. (Entrevistada 5, 2020 – Professora de História).

[...] então eu me sinto muito grato a todas as pessoas que me ajudaram à sua maneira. [...] Eu acho que se existe algo grande para as pessoas é legado. E eu faço, é... no limite do possível, sem tentar também atrapalhar as pessoas. Tentar dar a minha contribuição. É o que eu faço com uma gratidão enorme e sinto um prazer enorme de fazer o que eu faço. (Entrevistado 6, 2020 – Professor de Matemática).

E a minha opção para o ingresso como voluntário, foi justamente nessa de poder problematizar a história que ela vem com outras narrativas do ensino básico. Principalmente das escolas públicas – municipais e estaduais. Ela vem com uma meia verdade, digamos assim. E além de ter essa gratificação de ter essa coisa de passar a informação. (Entrevistado 7, 2020 – Professor de História).

A partir das entrevistas pode-se evidenciar que a maioria dos entrevistados (Entrevistados 1, 2, 4 e 5) trazem como razões o desejo pela experiência profissional, inclusive a entrevistada 5 sinaliza a sua preocupação com a futura realidade do mercado de trabalho no campo do magistério, o que lhe exige estar preparada para esse momento: *“conseguir aprender alguma coisa pra que no meu possível futuro eu já tivesse alguma experiência para o mercado de trabalho mesmo.”* (Entrevistada 5, 2020). Observa-se que segundo o perfil essa entrevistada atua como monitora da faculdade e como operadora de caixa em uma padaria, o que demonstra estar fora do espaço formal de trabalho da licenciatura, sendo o PVCB um espaço importante de prática docente.

Dentre as razões de ingresso, emergem por sua vez, o desejo de se realocar ao trabalho da docência voluntária, permanecendo no exercício docente, como relatado pelo entrevistado 3: *“comecei a pesquisar pré-vestibular para poder continuar o trabalho.”* (Entrevistado 3, 2020). O entrevistado 6 desvela razões relacionadas a uma necessidade pessoal de retribuir suas conquistas pessoais, fruto da gratidão que sente por todos que de alguma maneira o ajudaram em sua trajetória. Ele sinaliza como um “legado”: *“Eu acho que se existe algo grande para as pessoas é legado.”* (Entrevistado 6, 2020), e ratifica que: *“tudo que eu consegui, eu consegui porque muita gente me ajudou”*. Dessa forma, sua razão para o ingresso tem um sentido de retribuição, mas também de bem-estar, pois conforme ele narra: *“Eu faço porque isso é importante para mim. Isso me faz bem no final das contas.”* Por fim, o entrevistado 7 revela-nos, também, um sentido de gratidão, que para ele está em poder “passar a informação”. Contudo, demonstra sua grande preocupação em problematizar a história e traz uma crítica ao ensino da história na educação básica, sendo essa sua principal razão para o ingresso no PVCB: *“[...] quando eu terminei*

a faculdade, na realidade, meados da faculdade, eu já vinha, eu já tinha esse propósito de passar para os alunos do ensino básico a história real, a história problematizada, a história contextualizada.”

Como se pode observar as entrevistas revelam razões várias para o ingresso no PVCB, sobressaindo-se a preocupação com a busca por experiência, a essa busca somam-se motivações pessoais de diversas ordens, como o desejo de significar seu conhecimento por meio de uma prática solidária, do desejo de protagonizar um ensino mais crítico e questões relacionadas ao sentimento de gratidão. Desse modo, fica claro que a busca por experiência profissional é um fator relevante, cumprindo o PVCB o papel de oportunizar espaço para que esses professores possam se “experimentarem” em suas escolhas profissionais, como parte de um processo formativo e de construção identitária. Por outro lado, observa-se razões pessoais e de ordens distintas, revelando a riqueza do trabalho voluntário no PVCB, ao congrega atores heterogêneos, o que demonstra um espaço de recomposição de identidades.

4.3.

Os aprendizados e desafios como docente voluntário

Ao falarmos dos aprendizados e desafios como docente voluntários nos remetemos a atuação do educador voluntário no PVCB e as suas experiências nesse *lôcus* não formal, onde desenvolverá a prática docente. Carece-nos sinalizar que para esses professores a prática docente atravessou o contexto da pandemia, marcado pela crise sanitária no início de março de 2020, o que tensionou mais os desafios impostos a esses educadores e exigiu uma constante ressignificação de sua prática.

Vale-se ressaltar que a modalidade do ensino remoto, embora alternativa necessária dado o cenário da pandemia, tensionou as muitas dificuldades já presentes no sistema educacional. O PVCB, no sentido de manter suas atividades e minimizar o prejuízo aos alunos, adotou a modalidade remota, no primeiro momento em caráter assíncrono e, no segundo semestre de 2020, incluiu aulas remotas síncronas, aos sábados pela manhã, já que o curso presencialmente atua como intensivo aos sábados. Remotamente teve carga horária reduzida como

estratégia para evitar a evasão. Aos alunos passou-se a disponibilizar grade de horário previamente acordada com os professores. Vale observar a flexibilidade dos horários dos encontros remotos, que sempre puderam ser negociados com os professores voluntários e alunos, por vezes, foram realizados durante a semana em horários alternativos viáveis. O número de aulas também passou a ser flexibilizados, podendo ser estendida a carga horária de acordo com as necessidades da turma. Dada a grande evasão neste ano pandêmico, o curso que começou com 46 alunos, teve as aulas síncronas com apenas 2 alunos assíduos, durante todo o ano de 2020. Mesmo com esse cenário os professores mantiveram-se comprometidos, no primeiro e segundo semestre, elaborando aulas a serem postadas periodicamente; no segundo semestre incluiu-se o formato síncrono para maior interação entre os professores e alunos.

Embora, diante do quadro de dificuldades de se manter a dinâmica do PVCB sem as aulas presenciais, as atividades contaram com o engajamento dos professores, os quais participavam com discussões e debates coletivos em reuniões remotas via Google meeting ou pelo WhatsApp, principal canal de comunicação entre o corpo docente e coordenação, e para com os alunos. De toda a forma, a prática docente desses professores desvelou grandes desafios, sobretudo, de resistência e adequação ao novo contexto. Nas palavras do entrevistado 6 *“É... confesso que dar aula de matemática online é muito difícil. As duas aulas que eu tive eu tive muita dificuldade.”* (Entrevistado 6, 2020).

Há de se observar, também, que apesar do distanciamento, os professores trocavam experiências quanto as suas estratégias de adaptação ao novo modelo, muitas vezes, investindo de seus próprios recursos em prol de tornar a prática docente mais significativa e eficiente para o ensino aprendizagem. No relato do entrevistado 6, durante os questionamentos sobre a contribuição do PVCB na sua formação profissional, surgiu a seguinte experiência:

Eu até conversei com o Vinícius (professor de química) eu comprei aquela... ah como é que fala? Aquele papelzinho de escrever, a mesa digitalizadora. Fiz uns testes aqui. Falei agora acho que dá. Minha letra vai ficar muito escrota, mas dá. Fiz anotação, mas não dá cara. Eu preciso fazer conta, fazer anotação, mostrar claramente como a gente pode fazer alguma coisa. Eu estava com essa dificuldade. Eu estava me sentindo amarrado. Não consigo dar aula sentado mostrando as coisas. É uma dificuldade em relação ao conteúdo que estou passando, mas assim, só isso já é um aprendizado, e eu estou afinal de contas, aqui, para isso. Eu estou aqui para aprender. (Entrevistado 6, 2020 – Professor de matemática).

De fato, o ano de 2020 marcou enormes dificuldades para atuação do PVCB, mas ao que se pode observar a partir das entrevistas, é que os professores reconhecem como um momento de ressignificação, onde estão abertos ao aprendizado. Isso evidencia a influência no PVCB, sob um aspecto que compreende a atuação desses educadores voluntários e suas práticas docentes, a resistência e adaptação nos cenários adversos. Se os ambientes formais de educação, em especial, as escolas particulares mais bem estruturadas, enfrentaram enormes dificuldades e tensionaram a prática docente de seus professores colaboradores, o PVCB, curso não formal, com enormes dificuldades estruturais e atendendo a classes populares com grandes desigualdades socioeconômicas, somou um esforço muito maior para manutenção de suas atividades sob expressão do voluntariado.

Para isso, o professor voluntário foi peça fundamental, e sua atuação persistente foi o fator essencial para a vida do curso comunitário nesse período. Os professores entrevistados ao serem indagados sobre seus maiores aprendizados e desafios como docente voluntário no PVCB desvelaram seus processos práticos como primeiras experiências, ao se testarem, tensionando seus saberes para construção de um saber-fazer no exercício da prática cotidiana, demonstrando dificuldades como a de “preparar a matéria”: *“(...) eu acho que às vezes eu preparo muita coisa e às vezes eu fico pensando que preparei coisa de menos. Eu acho que isso é uma dificuldade que eu ainda tenho.”* (Entrevistada 1, 2020); *“preparar uma aula, mesmo que a gente faça faculdade, a gente dentro da faculdade não é ensinado muito a como..., mesmo no curso de licenciatura, a como dar aula, a como preparar um material”* (Entrevistado 5, 2020).

Há também uma construção de autoestima, desafios como de superação da timidez: *“Eu acho que me surpreendi muito em relação a mim porque eu me acho..., acho que eu vivia como uma pessoa muito tímida.”* (Entrevistada 1). Os entrevistados 1, 2, 3 e 4 relataram como desafios a realidade da pandemia que somaram novas exigências para suas atuações docentes: *“(...) ou se são dificuldades que eu tenho enquanto pessoa que está se adequando a um novo modelo na pandemia”* (Entrevistada 1, 2020); *“Ah, os desafios esse ano foi a pandemia”* (Entrevistada 2, 2020); *“É... eu acho que o maior desafio foi ter entrado nesse momento de pandemia. A gente teve de buscar novas ferramentas de não deixar o trabalho parar”* (Entrevistado 3, 2020); *“Acho que é particular da minha experiência de logo de ter ingressado, um pouco depois, vir a pandemia, a minha*

maior angústia, digamos assim, é não ter vivenciado o processo cotidiano de estar vinculado ao espaço, ao local físico com os sujeitos (...)” (Entrevistado 4, 2020).

Há também o relato de aprendizagem quanto ao fortalecimento de aprendizados anteriores, conforme relatado pelo entrevistado 6: *“No geral, eu acho que é fortalecer algumas coisas que eu já tive de aprendizado em situações parecidas”* (Entrevistado 6). A esse último pode-se resgatar o pensamento de Tardif (2010, p. 53 apud Bezerra, 2018, p. 320) ao defender que:

A prática cotidiana da profissão não favorece apenas o desenvolvimento de certas “experiências”, mas permite também uma avaliação de outros saberes, através da sua retradução em funções das condições limitadora da experiência. Os professores não rejeitam os outros saberes totalmente, pelo contrário, eles os incorporam à sua prática, retraduzindo-os porém em categorias do seu próprio discurso (Tardif, 2010, p. 53 apud Bezerra, 2018, p. 320).

O entrevistado 6 acresce: *“mas, no final das contas, é um exercício de humildade.”* (Entrevistado 6, 2020). Ele se refere ao exercício constante de adequação do discurso ao aluno: *“A gente tem que ter o exercício é... muito constante de saber se alinhar a fala que você tem, para ser uma fala inclusiva e não excluir ninguém”* (Entrevistado 6). Por fim o entrevistado 7, traz como seu desafio a busca pela permanência dos alunos, esse professor, ingresso em 2017, vivenciou o esvaziamento das turmas do PVCB ao longo do ano letivo, e carrega a experiência da evasão escolar, por sua vez, como atuou em ano próximo ao nascimento do PVCB, pegou períodos de maior dificuldade estrutural, o que também aparecerá em seu relato: *“o desafio maior era você buscar ali a permanência do aluno no curso”*; *“Claro que no início, você se lembra, foi muito difícil. Nós tínhamos ali uma questão estrutural deficiente.”* (Entrevistado 7). Ressaltamos alguns trechos que reúnem os maiores desafios desses professores, respectivamente, nas entrevistas 1, 2, 3, 5 e 7:

[...] preparar a matéria, eu acho que às vezes eu preparo muita coisa e às vezes eu fico pensando que preparei coisa de menos. Eu acho que isso é uma dificuldade que eu ainda tenho. [...] eu acho que tem dificuldades que eu não sei identificar se estão ligadas à educação, a minha falta de experiência e tudo mais, ou se são dificuldades que eu tenho enquanto pessoa que estão se adequando a um novo modelo na pandemia, mas eu acho que é isso assim, basicamente eu tenho muita dificuldade de entender, assim, será que isso tudo que eu estou passando cabe em duas horas de aula e tudo mais. (Entrevistada 1, 2020 – Professora de Sociologia e Ética, Cultura & Cidadania).

Ah, os desafios esse ano foi a pandemia. Este ano não tem...(risos), este ano não tem como não citar, que acabou atrapalhando até as aulas presenciais, [...] sem dúvida foi tentar de uma hora para outras aulas remotas, e preparar aulas, assim... preparar aula é uma coisa que eu acho muito difícil. Eu acho que foi esse o principal desafio. (Entrevistada 2, 2020 – Professora de História).

É... eu acho que o maior desafio foi ter entrado nesse momento de pandemia. A gente teve que buscar novas ferramentas de não deixar o trabalho parar. (Entrevistado 3, 2020 – Professor de História do Brasil).

[...], mas eu acredito que eu ganhei muito preparando as aulas, porque eu tive que revisar muitos materiais, tive de pensar formas com que o conhecimento que eu estava tendo acesso fizesse sentido e passar informações que tivessem algum proveito para aqueles alunos do pré-vestibular, sabe. E aí eu acho que, também, está aí o maior desafio, preparar essas aulas, fazer com que isso tenha algum sentido. (Entrevistada 5, 2020 – Professora de História Geral).

[...] o desafio maior era você buscar ali a permanência do aluno no curso. Não é? É você atrair o aluno, não deixar ele sair. Não é não deixar, é estimular ele a não abandonar o curso e, principalmente, as aulas de história. (Entrevistado 7, 2020, Professor de História Geral).

Quanto aos maiores aprendizados segue abaixo alguns trechos das entrevistas que elucidam a percepção dos entrevistados 1, 3, 5 e 6.

Eu acho que me surpreendi muito em relação a mim porque eu me acho..., acho que eu vivia como uma pessoa muito tímida. Acho que eu sou tímida sim, relativamente tímida, e eu acho que... eu consegui não..., sei lá, é... não congelar na aula sabe. [...] Eu acho que isso foi um aprendizado que eu também é... eu também aprendi muito, assim, lendo, porque eu comecei a ler muito a respeito da educação popular. E aí eu estava com essa matéria cultura e cidadania. Eu aprendi muito sobre ele. Eu aprendi que estar num pré-vestibular social não significa só passar a matéria para que eles passem no ENEM. (Entrevistada 1, 2020 – Professora de Sociologia e Ética, Cultura & Cidadania).

Os maiores aprendizados é que a vida de professor não é fácil (risos) não é fácil (risos). A gente passa por desafios, é cansativo, é complicado, mas ao mesmo tempo é gratificante. Quando um aluno está ali tirando a dúvida com você, um aluno, pode ser um só, está ali prestando a atenção, você se sente a gratificação sabe. Você sente que está cumprindo seu papel. É acho que a questão de ser mais paciente, de entender que a minha realidade não é a realidade de todo mundo. Ter mais empatia. Acho que esse foi um grande aprendizado. (Entrevistado 3, 2020 – Professor de História).

Eu acho que de aprendizado, é nesse lado também, de você começar a ter essa noção de como se prepara um material, de como você lida com esses alunos, de como você espera as respostas desses alunos. Então acho que isso foi um grande aprendizado sim. Até a busca pelos materiais sabe, de sistematizar um conhecimento. (Entrevistado 5, 2020 – Professora de História).

Como docente do pré-vestibular eu vou ser sincero que é, no geral, eu acho que é fortalecer algumas coisas que eu já tive de aprendizado em situações até parecidas;

mas, no final das contas, é um exercício de humildade. (Entrevistado 6, 2020 – Professor de Matemática).

Deste modo fica evidente que a atuação desses professores no PVCB tensionou os seus fazeres pedagógico desvelando desafios e promovendo a construção de aprendizagens significativas para sua construção profissional. Desses desafios, nota-se a relevância do ano pandêmico como período que tensiona a prática docente desses educadores, por sua vez os depoimentos verbais elucidam uma grande dificuldade: “*preparar aula*” (Entrevistada 2), “*preparar matéria*” (Entrevistada 1), “*o maior desafio preparar aulas, fazer com que isso tenha algum sentido*” (Entrevistada 5). Essa dificuldade se dá tanto no que se refere a administração do conteúdo/tempo, quanto a necessidade de sistematizar estratégias que tornem o conhecimento adquirido por esses professores na universidade, didático e significativo para seus alunos. Apesar das dificuldades narradas por esses professores há um sentido claro de gratidão em ser professor, um espírito de colocar-se no lugar do outro, de doação apesar das dificuldades que eles próprios enfrentam em suas vidas: “*A gente passa por desafios, é cansativo, é complicado, mas ao mesmo tempo é gratificante.*”; “*Ter mais empatia. Acho que esse foi um grande aprendizado.*” (Entrevistado 3).

4.4.

As contribuições da Prática Docente Voluntária na formação profissional dos professores do PVCB

Nesta seção ao retomarmos as narrativas dos professores entrevistados as quais evocam as vivências da experiência prática docente voluntária no PVCB, buscamos compreender se o exercício docente sob expressão voluntária no espaço não formal do PVCB trouxe alguma contribuição para a formação profissional desses educadores. Portanto, busca-se responder a seguinte pergunta: o PVCB contribuiu na formação como professor? Se sim, de que forma?

As entrevistas elucidaram unanimemente que a prática docente voluntária no PVCB contribuiu para formação profissional na percepção desses educadores, agregando para a experiência de professor. Ao serem indagados se a prática docente

voluntária trouxe alguma contribuição para a formação profissional deles, os entrevistados 1, 2, 3, 4, 5, 6 e 7 responderam:

Sim, com certeza. [...] eu amadureci muito profissionalmente podendo dar aula [...] (Entrevistada 1, 2020 – Professora de Sociologia/Ética, Cultura e Cidadania).

Ah com certeza. Eu acho que o dia que eu tiver que fazer um plano de aula ou uma prova de aula eu vou chegar mais preparada, não vai ser assim as cegas. Eu já vou ter tido a experiência tanto de preparar a aula, quanto de dar aula. Então acho que com certeza. (Entrevistada 2, 2020 – Professora de História Geral).

Ah sim, com certeza, assim é... além de você praticar, vamos botar assim, é... está praticando a docência enquanto você está na faculdade, ou seja, você está trazendo aquele conteúdo, aquilo que você está aprendendo, teoricamente dentro da sala de aula, poder exercer isso, já é um grande aprendizado. (Entrevistado 3, 2020, professor de História do Brasil).

Sim, com certeza, ah... e tendo em vista, diversos desafios que o cenário atual está nos mostrando, e eles são desafios práticos, de, bom, como lidar com o ensino remoto, como lidar com a plataforma, como colocar um material, como chegar aos alunos e alunas, enfim, diversos desafios que o e a assistente social têm na licenciatura, porque nós nos formamos bacharéis, mais, ao mesmo tempo, bom, a nossa pós-graduação também nos forma para sermos professores, mas a gente não tem essa... essa pegada, essa dinâmica com os alunos e alunas do Ensino Médio, por exemplo, esse pessoal que está tentando entrar no Ensino Superior. Isso é mais restrito a essa experiência da nossa categoria profissional no trabalho do pré-vestibular comunitário ou outros espaços não-formais de educação. [...] está trazendo várias contribuições. (Entrevistado 4, 2020 – Professor de Ética, Cultura & Cidadania).

Ah eu acredito que com certeza. [...] a gente está dando aula de qualquer jeito, então a gente tem que preparar esse material, a gente tem que pensar em formas, e mesmo que seja voluntariado, a gente tem que ter um compromisso com isso. Então, acredito que sim, acredito que vai me ajudando mais a frente quando eu estiver dentro do mercado de trabalho, mesmo que tiver profissionalmente ganhando um salário em cima da educação, sendo professora de algum colégio ou algo do tipo, eu já ter tido experiência ou, até mesmo, no currículo, na hora de ser chamada conte esse ponto, porque você já foi professora de alguma forma. (Entrevistada 5, 2020 – Professora de História Geral).

Eu acho que ela agrega profissionalmente e pessoalmente, então são dois, eu vejo por dois vieses aí, está. Profissional, bem ou mal, eu assim, eu não dei aula para ninguém, só no pré-vestibular. Até poucas, com dificuldade, mas quanto mais a gente dá aula, melhor a gente consegue dar aula. É um músculo que a gente tem que exercitar de pouco a pouco. [...]. (Entrevistado 6, 2020 – Professor de Matemática).

Entrevistado 7 – ah muito. [...] Eu lembro, quando eu estava esperando a colação de grau, eu já havia me formado, mas não tinha experiência em sala de aula. É... eu lembro que a minha primeira aula eu tremia igual vara verde, porque era uma insegurança muito grande. (Entrevistado 7, 2020 – Professor de História).

Como pode-se observar todos os depoimentos verbais dos 7 entrevistados trazem a contribuição para sua formação profissional, ajudando-os a adquirir experiência e construir segurança em busca de uma autonomia pedagógica necessária para sua atuação profissional. Além dessa contribuição, é revelada a importância de se estar diante de realidades diferentes manifestas pelo encontro e troca com o alunado, conforme pode-se evidenciar na narrativa do entrevistado 3:

No trabalho voluntário você está lidando com um grupo de pessoas que é menos favorecida e também é um grupo muito diversificado. Acho que é importante que você aprende essa diferença, entre as pessoas, porque pode ter quarenta pessoas dentro de sala de aula; talvez, todos estejam com o mesmo propósito ali de passar no vestibular, entrar na faculdade, mas a realidade sempre está presente na sala de aula. Então são 40, 50 realidades diferentes ali dentro. E aí você, principalmente com essa questão de trabalho voluntário, você aprende a lidar com essas realidades. (Entrevistado 3, 2020 – Professor de História Geral).

Outra contribuição é a vivência de uma dinâmica coletiva organizacional relatada pelo entrevistado 4: *“também como questão da organização dos desafios para o trabalho em equipe, por ter professores se juntando, professores fazendo reunião, professores pensando atividades.”* O entrevistado 3 evidencia, também, a preocupação desses professores com o mercado formal, ao sinalizar que a prática docente voluntária no PVCB exige uma adequação a forma de falar, também presente nos espaços formais de educação, no qual o professor precisa ter uma linguagem apropriada a situação de comunicação “aula”: *“A gente tem de falar de uma maneira diferente, então isso é uma coisa boa, que me exercita como profissional, eu acho que é importante para a profissão.”* (Entrevistado 6). Por fim, é possível constatar que a prática docente no PVCB contribui para a construção de um autoconhecimento, saberes intrapessoais que se relacionam a superação de inseguranças, conforme narrado pelo entrevistado 7:

Todo o início de semestre, ou, aliás, todo início do ano letivo, quando você encara uma turma nova, você sente essa insegurança. Você não conhece. Você está ali com vários alunos que você ainda não conhece e você é um estranho para eles. Então, isso é extremamente natural. E essa aprendizagem, esse desconforto, esse medo, digamos assim, que eu passei no pré-vestibular comunitário e aprendi que isso é uma coisa boa, eu carrego todo início de período. (Entrevistado 7, 2020).

Portanto, a luz das entrevistas pode-se ratificar que a prática docente no PVCB contribui para a formação profissional desses professores. Carece-nos

observar que ao falarmos de formação profissional desses docentes aludimos a um processo, e, portanto, a uma parte dessa formação tão complexa, na qual o PVCB marca um momento da realidade temporal de uma formação que acreditamos ser continuada.

Nesse panorama, cuida-se observar algumas reflexões do sociólogo Maurice Tardif, que nos ajudam a compreender esse processo de formação profissional docente a partir da interação dos diversos saberes que acompanham esses professores com o mundo social nos quais os docentes se inserem, esses saberes acumulados, por sua vez, são produzidos pelas muitas relações sociais que o professor acumula em sua trajetória de vida. É nesse sentido, que ao criticar o Sociologismo, em seu livro *Saberes Docentes e Formação Profissional*, como corrente que tende a eliminar a contribuição dos atores, Tardif (2014), referindo-se aos saberes dos docentes, problematiza a negação da “natureza social”, que para ele é constituinte dos saberes dos professores. Nesse sentido esse autor se opõe ao saber como “uma produção social em si mesmo e por si mesmo”, concebendo como “produção [...] independente dos contextos de trabalhos dos professores e subordinada, antes de mais nada, a mecanismos sociais, a forças sociais quase sempre exteriores a escola [...]” (Tardif, 2014, p. 14-15). Ainda segundo Tardif (2014):

O saber dos professores é profundamente social e é, ao mesmo tempo, o saber dos atores individuais que o possuem e o incorporam à sua prática profissional para ela adaptá-lo e para transformá-lo. Para evitar equívocos, lembremos que “social” não quer dizer “supraindividual “: quer dizer interação entre *Ego* e *Alter*, relação entre mim e os outros repercutindo em mim. Portanto, o saber dos professores não é o “foro íntimo” povoado de representações mentais, mais um saber sempre ligado a uma situação de trabalho com outros (alunos, colegas, pais, etc.), um saber numa tarefa complexa (ensinar), situado num espaço de trabalho (a sala de aula, a escola), enraizado numa instituição e numa sociedade. [...] **o saber dos professores depende, por um lado, das condições concretas nas quais o trabalho deles se realiza e, por outro, da personalidade e da experiência profissional dos próprios professores. Nessa perspectiva, o saber dos professores parece estar assentado em transações constantes entre o que eles são (incluindo as emoções, a cognição, as expectativas, a história pessoal deles, etc.) e o que fazem [...].** (Tardif, 2014, p. 15-16, grifo nosso).

Portanto, ao investigarmos a influência no PVCB na formação profissional desses professores voluntários, não se pode descartar a trajetória desses atores no que se refere a personalidade deles, as suas emoções, expectativas e história pessoal.

Esses elementos individuais fazem parte do processo social de formação deles, constituindo-se saberes do professor que deve situar-se “na interface entre o individual e o social” e “entre o ator e o sistema”, congregando “a natureza social como um todo” (Tardif, 2014, p.16). Aqui, referimo-nos aos Saberes pessoas dos professores cujas fontes são sociais de aquisição (A família, o ambiente de vida, a educação no sentido lato etc.), conforme observou-se nas entrevistas da seção 4.1, mas que emergem também em grande parte das respostas, pois ao serem questionados esses professores retomam suas experiências da prática docente no PVCB, por vezes, estabelecendo conexões com outros saberes de ordem pessoal, como se pode constatar no relato do entrevistado 7 ao retomar a lembrança de uma conversa informal com seu orientador na graduação:

E lembro das palavras do meu orientador. No dia que eu não sentir mais isso é hora de eu procurar outra profissão, é hora de eu fazer outra coisa, enfim, eu acho que isso que move o professor. É esse desconforto, moldar na realidade essas pedras preciosas que são os alunos de forma que eles consigam avançar no processo de ensino-aprendizagem. (Entrevistado 7, 2020).

O entrevistado 7 se refere a insegurança que sentia ao entrar em sala de aula “*a minha primeira aula eu tremia igual vara verde, porque era uma insegurança muito grande.*” (Entrevistado 7), mas ao narrar as contribuições do PVCB na sua formação, e na sua dimensão pessoal, ele responde retomando saberes de suas trajetórias de vida, esses professores carregam, portanto, experiências dos ambientes sociais que passaram e que se integrarão no trabalho docente pela história pessoal deles:

E eu lembro que eu conversei com o meu orientador – professor Luiz Antônio – ele pegou e falou “Heverton¹⁰”, ele é professor no município e dava aula na SUAN, na faculdade, ele falou: “Heverton, todo início de semestre eu sinto a mesma coisa, e no dia que eu deixar de sentir esse medo, esse desconforto, essa insegurança, é o momento de eu sair de sala de aula, é o momento de eu me aposentar”. (Entrevistado 7, 2020).

Destarte, a prática docente voluntária no PVCB está relacionada com a retomada de diversos saberes e o encontro com novos saberes que se interpenetram construindo conexões significativas dos quais os saberes provenientes da

¹⁰ Nome fictício para preservar a identidade do entrevistado.

universidade, os saberes oriundos dos espaços familiares e os saberes experiências da atuação no PVCB farão parte de um complexo tecido semântico estruturado na interação social.

Ao conceber as categorias Formação de Professor e Prática Docente, se reconhece a relação que essas estabelecem, na medida que não se pode pensar em uma formação efetiva sem a prática. A *práxis* revela o cuidado epistemológico, pois materializa saberes práticos oriundos da prática, de um saber fazer, que articulam um todo representativo a partir dos quais os professores voluntários do PVCB constroem compreensões, interpretando e orientando sua prática docente em um processo cotidiano que tem papel importante como parte das etapas constituintes da profissão. Logo, o PVCB ao acolher professores interessados em atuar voluntariamente oportuniza a eles o *lócus* de atuação “profissional” não formal, o “chão da sala de aula”, ali, concebem-se em suas primeiras experiências profissionais, exercem a sua prática docente, se testam e desenvolvem as explorações possíveis para seu desenvolvimento, como um momento de sua formação continuada:

Atuar em um pré-vestibular social tem me ajudado muito nessa minha parte de pesquisa sabe, então eu acho que pensando na minha experiência profissional como um todo, eu acho que foi a melhor hora para eu entrar num..., porque eu entrei no laboratório de pesquisa depois, que eu ingressei no pré-vestibular. [...] é a minha primeira experiência na educação”. (Entrevistada 1, 2020 – Professora de Sociologia/Ética, Cultura & Cidadania).

De fato, não é gratuita a prática voluntária, o espaço comunitário de educação comunitária, o cenário, sobretudo, Não-formal e todas demais tensões que o Pré-vestibular Comunitário estabelece fará parte do conjunto de circunstâncias que influenciarão o processo de umas das dimensões formativas desse ator. Assim, a análise do exercício docente desses professores deve levar em consideração essas realidades e seus condicionantes, pois além de serem elementos que se incorporam a pluralidade de seus saberes a serem articulados em sua experiência prática, revelará o *modus operandi* desse profissional com seus discentes de modo que “tudo quanto fazemos em aula, por menor que seja, incide em maior ou menor grau na formação de nossos alunos” (Zabala, 1998, p. 29 apud Bezerra, 2018, p. 318).

Segundo Santos (2008):

Além disso, os “prés” já funcionam como espaço “real” de formação de educadores populares. Neles trabalham esses “novos” educadores (ainda em processo de formação acadêmica), assim como os que já concluíram o curso superior, em uma experiência didático-pedagógica de interlocução com saberes populares. Isto lhe permite uma experiência de processo de formação marcado por um pacto social distinto daquele que predominantemente ocorre em nossas escolas (porque a escola e sala de aula são pactos sociais). E – devemos destacar – este processo de formação de professores é distinto daquele experimentado nos colégios de aplicação, principalmente referência de experiência de formação de novos docentes. [...] A experiência docente nos “prés” permite – ou melhor, exige – desse professor uma aproximação com saberes dos alunos, para estabelecer e conferir qualidade à formação. (Santos, 2008, p. 203).

Conforme o depoimento verbal do entrevistado 3 pode-se averiguar como a relação dos professores com os seus alunados ressignificam suas concepções de mundo, permitindo que eles se avaliem, retomem saberes e possam construir conhecimentos acerca de sua formação e de como compreendem o seu papel de professor. Isso permite a construção de valores que se inserem na construção identitária desse professor e que emergem a partir da interação social na qual estão inseridos: a prática docente voluntária no PVCB. Esse ambiente comunitário exige desse educador, portanto, “uma aproximação com saberes dos alunos” (Santos, 2008) que terá impacto na formação docente. Esses saberes discentes também evocam a natureza social dos alunos, como a dimensão de classe e as desigualdades sociais que enfrentam. Pode-se exemplificar essa interação a partir da fala do entrevistado 3 e evidenciar como esse contato constroem sentido do saber-fazer desses professores:

[...] porque como eu falei, a gente está sempre se deparando com realidades diferentes, principalmente, porque eu vim, como eu já falei, que eu vim de um ensino federal é a minha concepção de educação sempre foi aquilo que eu vi na escola. Que era uma escola pública, mas que tinha uma boa estrutura, tinha é... é... os alunos que ali, que estavam ali pertencia a uma classe social, a uma classe média. Tinham muitos que eram uma classe alta, então é... sempre foi aquele meio que eu enxerguei como o meio que toda escola fosse aquele exemplo de educação que eu tive na minha infância. E a partir do momento que você vai para uma outra realidade... o pré-vestibular comunitário, onde é às vezes o aluno é... está interessado, mas às vezes não tem nem o dinheiro da passagem para conseguir ir. Não tem um ambiente estável para conseguir estudar e tudo mais, eu acho que me fez enxergar que a educação que a gente vive no Brasil ela está muito mais próxima a essa realidade do pré-vestibular do que a realidade que eu tive como aluno. E aí faz a gente refletir bastante sobre qual é o nosso papel como professor. (Entrevistado 3, 2020).

Com tudo o que foi mencionado anteriormente, formula-se a questão central presente nesse neste trabalho: **de que forma a prática docente voluntária no PVCB contribui para a formação profissional de professores?**

Ao que parece, esses docentes traçam um longo caminho até ingressar no mercado formal passando pela formação acadêmica enquanto universitários, todavia, seus desafios não se encerram ao terminar o ensino superior. A completude de sua realização profissional se dá na materialização de sua profissão nas escolas e demais espaços formais de educação. Assumindo a grande exigência do mercado pela experiência de sala de aula, muitos desses estudantes e graduados buscam a inserção nos trabalhos de docência voluntária nos Cursos de Pré-vestibulares Comunitários. Essa experiência, embora não seja sinônimo de efetivo ingresso para o mercado formal, representa um significativo processo formativo que extrapola os muros da academia e desvela a extensão acadêmica, a “primeira experiência profissional” e a possibilidade de uma prática exploratória que ajudará a consolidar sua prática e estratégias de ensino. Deste modo, qual o papel do Pré-vestibular Comunitário Bonsucesso nesse contexto? Para isso será necessário escutar o principal sujeito desse processo: o professor voluntário. E eles sinalizam diversas percepções como a de a partir da prática docente perceber como há uma “espontaneidade” (Entrevistada 1) na sala de aula, e que nem tudo está ao preciso controle do professor, sendo o exercício docente marcador desse momento de autoconhecimento e autonomia forjando a figura do mediador, que a partir da prática cotidiana em sala de aula toma consciência dos desafios e tensionamentos que lhe servirão de bússola para a construção de estratégias viáveis no processo ensino-aprendizagem, conforme sinalizado pela entrevistada 1:

A sala de aula não é uma coisa vertical, e eu acho que já tinha consciência disso, que não era uma coisa vertical, só que eu acho que eu tive ainda mais é... atuando num pré-vestibular social sabe, nessa minha primeira experiência eu percebi que é ainda mais horizontalizado ainda. Que você não tem muito controle das coisas na verdade sabe. Você tem algum controle, mas é uma coisa que assim, é realmente espontâneo. (Entrevistada 1, 2020 – professora de sociologia/Ética, Cultura & Cidadania).

A prática docente também desvela contribuições para a formação a partir das exigências de adequação aos tempos de pandemia, no qual o ensino remoto estabeleceu-se como principal modalidade: *“Nesse contato remoto, acho que primeiro isso, assim, aprender a lidar com esse novo formato, que, talvez, seja mais*

presente nas nossas vidas do que a gente deseja” (Entrevistada 2). A entrevistada 2 também sinaliza a contribuição da prática docente através das práticas inerentes a sala de aula como parte da rotina do professor de: *“ter o contato com o aluno, essas pequenas coisas, de preparar quadro, de preparar aula, preparar... de responder pergunta. Essas pequenas coisas que eu acho que vai contribuir bastante.”* (Entrevistada 2). O entrevistado 3 reforça a contribuição da prática docente em sua formação a partir da experiência dentro da sala de aula como lugar de exploração: *“[...] acaba sendo uma espécie de laboratório, vamos dizer assim, que a gente coloca em prática [...]”* (Entrevistado 3). Já o entrevistado 4 retoma a contribuição da prática docente voluntária em sua formação a partir de encontros coletivos que são possíveis com o espaço comunitário permitindo que ele tenha experiências não apenas técnicas, mas com os saberes proveniente de seus pares e alunos, a partir das vivências compartilhadas com esses sujeitos que divergem por vezes da trajetória dele, mas que ele crer ser importante para dar aula na cadeira de Serviço Social no futuro:

E se eu vou estar dando aula em uma faculdade privada ou pública pra graduação em serviço social no futuro, essa experiência vai ter contribuído de me aproximar de vivências compartilhadas com sujeitos, por exemplo, das licenciaturas, de geografia, história que estão vivendo o público, que estão vivendo a escola pública, de jovens e ou pessoas adultas ou idosas que não tiveram a oportunidade e estão tentando acessar... ah... enfim, experiências também de trabalho, equipe, de temas, e... eles não estão vinculados a essa minha trajetória, que seria uma trajetória comum assim pra dar aula no serviço social na graduação. Eu estou colhendo experiências que são muito ricas e que estão relacionadas a um espaço e a sujeitos que não colhem recursos do estado, que não captam recursos, atualmente, recursos privados. (Entrevistado 4, 2020 – Professor de Ética, Cultura & Cidadania).

A entrevistada 5, reforça a contribuição da prática docente voluntária revelando a influência do PVCB na formação de professores, esse relato traz uma percepção valiosa, pois reforça a hipótese deste trabalho, evocando pontos sensíveis a atuação voluntária desse educador por traçar como a prática docente voluntária se interpenetra no processo de troca de saberes entre os alunos e os próprios professores, os quais passam a protagonizarem um processo de construção educativa, um saber-fazer que pressupõe uma dimensão vivencial, que é inerente a natureza social desses professores. Assim, observamos na narrativa da entrevistada 5 ao relatar as contribuições da prática docente na sua formação como professora:

[...] além da questão de organizar esse material, organizar uma aula de pensar, de sistematizar esse conhecimento fazendo sentido para esses alunos, eu acredito também que vá contribuir na, no momento de discussão, porque a educação não se constrói sozinha. Então, eu não posso estar desconectada, mesmo sendo da área de história, eu não posso estar desconectada dos meus pares de história, desconectada da escola, do ensino escolar como um todo. Então eu acredito que vá contribuir nesse sentido, porque a gente teve que se sentar, debater como a gente ia estruturar, o que que a gente ia falar, quais assuntos. E não só entre a gente de história, mas com você também, com outros professores. Então esse espaço de sociabilidade também é importante, eu acredito. E que tenha contribuído. Eu acho que o pré-vestibular é um espaço muito importante e não só importante a gente pensando nos alunos, pensando nessa ajuda que a gente tá trazendo para que esses alunos acessem a universidade, esses alunos de baixa renda, esses alunos que são trabalhadores, que estão por aí e que não tem condições de pagar um pré-vestibular, mas acho também que é muito importante para esse processo de formação dos professores e não só dos futuros professores, mas dos professores em si, sabe. Eu acho que muitas das vezes a gente fica buscando a função social da nossa profissão ou nosso aspecto social. O que que eu faço para impactar a minha comunidade, o que que eu posso fazer para impactar a minha comunidade. E você participar de um pré-vestibular você já está fazendo uma grande ação sabe. Você está conectando pessoas, você está criando uma comunidade ali, impactando a vida de todo mundo sabe, todo mundo impacta a vida de todo mundo. Então eu acho que isso é o interessante do pré-vestibular. (Entrevistada 5, 2020).

Por fim reserva-se um trecho selecionado da narrativa do entrevistado 7 que ao ser indagado sobre a contribuição da sua prática docente voluntária no PVCB, além de retomar a construção de segurança para ministrar suas aulas, revela que se tornou mais humano e sua prática de entender cada aluno na sua individualidade é algo que ele hoje leva para sua prática profissional formal. Vale-se observar que esse é o único do grupo de entrevistados que hoje já atua em instituições formais de ensino, desvelando como o PVCB contribuiu para sua formação e lida com o alunado das escolas formais. Conforme a narrativa do entrevistado 7:

Gaguejava, é faltava ali, tinha uma insegurança muito grande em determinado tema. E depois disso foi melhorando, a gente vai criando experiências e aí surgiram outras oportunidades como professor e eu fui ganhando ali uma certa experiência, mas essa experiência ali do curso comunitário. Ela é como eu já falei, ela te torna mais humano. E isso esse ano ficou muito nítido nas aulas online. Quando eu recebia a informação de que o aluno não participava, eu sempre tinha o olhar de não criticar, porque a gente não sabe o que o aluno está fazendo. A gente não sabe se é a preguiça, a gente não sabe se é um problema financeiro que o pai tá passando que não tem condição de ter uma internet, a gente não sabe se o aluno tá doente. Até que chegou agora no quarto bimestre, em uma escola, dois alunos, uma das escolas que eu trabalho, uma aluna do sexto ano perdeu o pai em julho, faleceu por covid, e a mãe em novembro, também falecida por covid. Uma criança do sexto ano, perdeu o pai e a mãe no mesmo ano. E um outro aluno do nono ano, perdeu o pai para o COVID e a mãe, que já tinha câncer, agravou o caso e a mãe veio a falecer. Então, essa experiência do curso comunitário, com o passar dos anos ela mistura ali sua

religiosidade com a sua vontade dessa relação do ensino aprendizagem. E ela te traz um outro olhar, um olhar mais humano. Não aquele olhar rígido como professor. Não que eu seja um professor flexível, aquele professor que é amiguinho de aluno. Eu não sou professor amiguinho de aluno. Mas isso me trouxe outra visão, o curso comunitário me trouxe outro olhar. Não adianta a gente tacar pedra, forçar o aluno, forçar o tempo todo porque a gente tem que analisar aluno por aluno. A deficiência de cada um. O que a gente fazia no pré-vestibular, o que eu, o que nós fazíamos no pré-vestibular.” (Entrevistado 7, 2020 – Professor de História).

Com todo o exposto podemos sintetizar que a prática docente voluntária no PVCB é percebida por todos os professores como relevante e sinalizam ter contribuído para sua formação profissional. A forma como essa prática reflete na formação desses professores está associada a dinâmicas técnicas como preparar aulas, adequar-se a modalidade remota de ensino, a retomada de conteúdos acadêmicos que precisam ser adaptados a linguagem do aluno, mas, por além desses aspectos técnicos, o que é interessante são as contribuições que se estabelecem pela troca entre seus pares, já que os professores se relacionam na preparação de suas aulas, na negociação de tempos, no debate relativo a questões referentes a própria dinâmica do “pré”, que exigem negociações coletivas. Nesse sentido, a uma troca de experiências entre professores quer sejam da mesma disciplina ou de disciplinas diferentes, todos interagem, bem como entre professores e alunos, sobretudo no contato com realidades heterogêneas. Por sua vez as contribuições no campo pessoal são grandes, construindo autoestima, confiança, gratidão, empatia e desenvolvendo um espírito mais humano. É nesse sentido que se pode afirmar que o PVCB, possui uma influência positiva e que marca um momento da formação docente pois oportuniza a prática docente voluntária. Importante sinalizar o caráter voluntário, que demarca uma relação diferente, reforçando uma dinâmica de troca de saberes na contribuição para uma parte da dimensão profissional desse professor, na qual a moeda de troca não é monetária. Por fim, retomando a fala da entrevistada 5: *“Você está conectando pessoas, você está criando uma comunidade ali, impactando a vida de todo mundo sabe, todo mundo impacta a vida de todo mundo. Então eu acho que isso é o interessante do pré-vestibular.”*

4.5.

O significado da participação voluntária no PVCB

Significar a participação voluntária no PVCB é evocar as experiências dos voluntários que nele atua, nesta seção toma-se por recorte o professor voluntário, que no seu fazer docente e/ou nas demais atividades possíveis de interação social no PVCB, constroem sentidos muitos ao comporem experiências práticas que articuladas aos demais saberes que esse educador traz consigo; germinam múltiplos sentidos a se integrarem como parte da formação profissional docente.

Nesse percurso, é possível perceber percepções que nos tensionam a refletir a atuação voluntária e perceber entendimentos distintos dos sentidos outrora debatidos pela literatura que se debruça sobre o trabalho voluntário, ao reservar-se apenas, por exemplo, a contribuição solidária; ou mesmo a um sentido exclusivamente de ativismo social. Portanto, sem que se despreze essas possibilidades de entendimentos do trabalho de ordem voluntária, assume-se que olhar para os protagonistas dos trabalhos voluntários, o espaço no qual se inserem, e a dinâmica particular de sua interação social, são parte de um processo analítico fundamental para se ampliar o entendimento e significar a participação voluntária na construção de novos sentidos e entendimentos.

As entrevistas permitiram alcançar as percepções desses professores elucidando a riqueza de significados que a atuação voluntária em um PVC pode proporcionar a esses sujeitos; sinalizando pontos importantes, como o expresso pela entrevistada 1 ao ser indagada como ela percebia o voluntariado e a participação dela no PVCB, a qual enfatiza que “[...] não é só altruísmo, entende? [...], mas de você trabalhar coletivamente mesmo, sabe, então eu acho que isso, é também uma questão de se opor de alguma forma.” (Entrevistada 1, 2020).

Como pode-se evidenciar a entrevistada 1 revela que não se trata apenas de solidariedade, mas percebe a importância do aspecto do trabalho coletivo e reconhece como uma forma de se “opor de alguma forma”; ela se refere a desigualdade de acesso ao Ensino Superior enfrentada pelas classes populares, conforme pode-se evidenciar no trecho: “[...], mas é você também se opor a essa questão da desigualdade social na educação, no ingresso à universidade.” (Entrevistada 1, 2020). Por sua vez, é possível evidenciar que por além de sua percepção crítica da participação voluntária como momento de viabilizar

oportunidade de acesso as classes menos favorecidas, há significação da participação voluntária como momento de formação profissional e construção de experiência, como se pode evidenciar no depoimento verbal: “[...] *o que me motivou foi esse pensamento, essa minha visão da educação popular do pré-vestibular social como isso, mas também a questão profissional. Experiência também.*” (Entrevistada 1, 2020, grifo nosso).

O entrevistado 3, também traz a preocupação com a questão da desigualdade social; e o PVCB e a participação dele, também congregam esse sentido:

Eu acho essa questão do voluntariado muito importante, assim, porque é... eu vejo um trabalho de extrema importância porque a gente está ali tentando, nessa sociedade tão desigual que a gente está, a gente está tentando, aos trancos e barrancos, com todas as dificuldades que a gente encontra pela frente que faz parte desse trabalho voluntário, a gente está tentando diminuir, talvez, um pouco essa desigualdade toda. Da oportunidade pra pessoas que a realidade em si diz que já é difícil delas estarem dentro de uma faculdade. (Entrevistado 3, 2020 – Professor de História do Brasil).

Zago (2009) discorre sobre o caráter coletivo manifesto nos atores que participam voluntariamente nos PVCs, ao evocarmos as reflexões dessa autora pode-se perceber como se articulam as percepções manifestas pela entrevistada 1, que sinaliza o aspecto do trabalho coletivo e do papel dos PVCs como espaços que contribuem para o acesso da classe popular ao Ensino Superior. Portanto, esses sujeitos que se dispõem de forma voluntária no Curso de Pré-vestibular Comunitário Bonsucesso, conforme Zago (2009), “[...] fazem parte de iniciativas coletivas pela democratização do ensino no país.” (p. 261).

Vale observar que eles não estão isentos de questões sociais que tensionam sua realidade profissional como pode-se evidenciar no depoimento do entrevistado 3, ao narrar suas dificuldades e reconhecer as oportunidades que permitiram ele ingressar na universidade. Esse depoimento demarca outro sentido do PVCB e da participação desse educador: levar àqueles que estão inseridos em desigualdade social de acesso ao Ensino Superior uma “chama de esperança”. Pode-se constatar esse significado a partir do depoimento do entrevistado 3 ao ser questionado como percebia o voluntariado e a participação no PVCB:

Eu vejo um pouco também pela minha experiência, assim, também, porque eu venho de família pobre, eu estudei em colégio público minha vida toda, é claro que assim eu estudei em um colégio federal então eu tive um suporte ali bom que me deu... me capacitou para conseguir passar na prova. É... eu não fiz pré-vestibular e consegui

passar, mas, talvez, por ter tido essa oportunidade de estudar em um colégio federal. É... então eu vejo muito que, não sei se eu não tivesse tido essa oportunidade se eu conseguiria estar dentro de uma universidade. E mesmo tendo essa oportunidade eu vejo como é complicado estar dentro... ter chegado lá e se manter lá dentro. Atrás de todas essas realidades, dessa minha realidade, então, por exemplo, é... eu tive sempre que me virar ao longo do curso para conseguir ganhar dinheiro. Então os primeiros anos que a gente não consegue bolsa de iniciação científica eu tive de dar aula particular, eu tive de me dividir em dois, porque eu tinha que estudar para as matérias e, também, tinha que preparar material para os meus alunos; então, é... acho que ter passado por isso me acendeu essa vontade de também criar nas outras pessoas essa chama de esperança, de poder estar ali, sabe. (Entrevistado 3, 2020 – Professor de História).

A falta de experiência profissional somada a dificuldade de ingresso no mercado formal desvela novas expressões do aceite para o trabalho voluntário. O que nos leva a somar aos muitos sentidos da participação voluntária o de busca por experiência profissional, como momento de troca, onde o professor doa seu saber acadêmico em troca da vivência e experiências práticas. Assim, pode-se evidenciar na fala da entrevistada 2: “[...] *é como uma troca mesmo, eu percebo como uma troca, é algo que eu vou oferecer para poder ganhar também. Nunca é unilateral.*” (Entrevistada 2, 2020). Por sua vez é possível depreender como a participação voluntária no PVCB, apesar das muitas motivações de ingresso para a atuação voluntária, traz com a prática voluntária sentidos de “gratidão”: “*me sinto grata*” (Entrevistada 1, 2020). Ao ser questionada como percebia o voluntariado e a participação no PVCB, a entrevistada 2 revela um entendimento de construção identitária docente a partir de sua atuação: “*principalmente como professora mesmo [...]*” (Entrevistada 2, 2020). Vale-se observar que a entrevistada 2, segundo perfil, não está inserida no campo formal de atuação profissional da docência, inclusive, sua primeira formação foi em relações internacionais; decepcionada com o mercado profissional, ela busca uma segunda graduação em história e passa a atuar com iniciação científica. Portanto, o PVCB é o único espaço no qual ela desempenha a docência, no qual ela pode se apresentar como professora ao exercer os expedientes inerentes a licenciatura, revelando mais uma vez a influência positiva do PVCB na formação profissional desses docentes e, necessariamente, passa pela dimensão do voluntariado.

Ressalta-se que os professores voluntários dos PVCs fazem parte da classe trabalhadora e precisam vender sua força de trabalho para garantir seu sustento enfrentando as muitas contradições que o *ser professor* lhes reserva. Assumindo a

grande dificuldade de ingresso no mercado formal, sobretudo em suas áreas específicas de formação, o PVCB constitui-se, muitas vezes, momento primeiro de “trabalho profissional”. Nesse sentido, ao reportarmo-nos ao significado e a participação voluntária no PVCB, compreendemos como processo de construção de sentidos que passam, também, pela aprendizagem de um saber-fazer do docente ao buscar experiência profissional. Por isso, falar da participação voluntária desses professores é refletir sobre o processo de formação do professor e a prática docente, reconhecendo dentro desse processo as tensões que se fazem valer tanto das precarizações do trabalho voluntário em face aos escassos recursos a serem oferecidos a esses atores, quanto as possíveis precarizações individuais que já trazem consigo.

Diferente das escolas públicas e privadas o PVCB não conta com alto número de alunos em sala de aula, não há vínculo empregatício o que não materializa desafios como atraso salarial e baixos salários. Todavia, a ausência dessas tensões não sinaliza ausência de tantas outras contradições que perpassarão todo o processo de formação e prática docente no exercício de uma educação não formal e voluntária. Uma dessas tensões é pensar que o fato de o pré-vestibular não estabelecer um ambiente cujo retorno a esses professores voluntários não seja mensurado pelo viés financeiro, não anula as questões como o desemprego e a necessidade de atividades remuneradas que possam lhes proporcionar condições necessária para uma vida digna, inclusive a manutenção da própria atuação voluntária.

Portanto, embora o trabalho não seja entendido unicamente como fonte de sobrevivência material, mas como atividade humana, criativa, de transformação individual e coletiva (Zago, 2009, p. 271), o que é ofertado pelo PVCB, seria ingênuo pensar que esses professores no exercício do voluntariado renunciassem ao desejo e necessidades materiais.

De fato, sua adesão ao trabalho voluntário não lhes confere retorno financeiros, mas pode fazer parte de um processo formativo e significativo até o ingresso no mercado formal. No curso comunitário o professor voluntário tem a possibilidade de se testar e explorar práticas de ensino revisitando sua formação acadêmica e ressignificando o processo de formação da academia numa construção contínua do ser professor. Nesse caminho, ele participa de muitos outros processos interativos, como o de encontro e negociações com seus pares a partir de decisões

coletivas. Essa realidade dá outros sentidos a participação voluntária criando um engajamento orgânico dos professores voluntários, que mesmo em face das dificuldades já mencionadas, são impulsionados a participarem, assim pode-se constatar conforme depoimento verbal do entrevistado 3:

É... uma coisa, que até eu tive experiência no outro pré-vestibular, mas nesse (PVCB) ficou mais evidente para mim foi essa... foi essa questão ah... talvez dessa organização assim de buscar sempre a participação dos professores nas decisões... tipo não é só o professor chegar dentro de sala de aula e dar aula. Tem muito essa coisa da coletividade. Então a gente para resolver uma questão, é interessante a gente sentar e escutar todos os lados, por mais que tenha uma coordenação é... a coordenação está ali querendo sempre ouvir os professores, que é o corpo que compõe ali o pré-vestibular. E eu acho isso bem interessante, porque na minha concepção, assim, do meio formal de trabalho, às vezes não tem isso. Você tem aquela... o chefe toma a decisão e o professor que está ali acaba obedecendo-o não tem a voz. E acho que essa questão do voluntariado, além de ser uma experiência de você está ali dentro de sala ensinando, colocando em prática o que você aprendeu, como eu falei, é uma oportunidade também, ao mesmo tempo, de ter uma experiência de participação coletiva, nas tomadas de decisões. (Entrevistado 3, 2020).

Como pode-se observar no depoimento do entrevistado 3 a “a participação coletiva nas tomadas de decisões” é outra percepção de trabalho voluntário no PVCB, esse professor evidencia a organização do PVCB como expressão que dá voz a seus voluntários de modo que possam contribuir coletivamente, destaca o aspecto da escuta por parte da coordenação, enfatizando que no trabalho formal, muitas vezes, essa dinâmica não se materializa.

A construção da identidade docente é parte da formação do professor, que se significa e ressignifica com sua prática nos espaços de interações sociais. A prática docente no PVCB é entendida aqui como parte de um processo de formação profissional em curso, marcando um momento na formação do professor voluntário.

A construção do significado do voluntariado e o sentido da participação para esses professores desvelam muitas percepções, todas elas são marcadas pela interação social e se entrelaçam com as tensões inerentes ao trabalho voluntário e as complexas questões sociais pertinentes aos indivíduos voluntários e sua relação com a sociedade, como a dificuldade de ingresso no mercado de trabalho pela grande concorrência e o número limitado de vagas, bem como a grande exigência de qualificação e experiência profissional. Assim, elementos de várias ordens se interpenetram para significar o voluntariado e a participação do professor voluntário no PVCB, e, a partir da percepção desses educadores, os muitos sentidos

da atuação voluntária emergem. É nesse sentido que a atuação voluntária é mediadora dentro do processo e espaço onde emergirá parte da formação desse docente, pois compreende o processo de significação de sua participação voluntária que fará parte da construção da identidade docente. De acordo com Zago (2009):

[...] as mediações produzidas entre origem social, o passado escolar, as experiências de várias ordens (de formação, de opções políticas, religiosas, familiares, profissionais etc.) vão definindo essa busca de identidade docente em uma sociedade com características fortemente desiguais e em constantes transformações. (Zago, 2009, p. 271).

Neste estudo não se pretende discorrer sobre a construção identitária docente, especificamente, mas elucidar que essa construção está inserida em um espaço de interação social – o PVCB –, no qual a participação de ordem voluntária deve ser levada em consideração como dimensão inerente para construção de sentidos próprio aos espaços de PVCs. Por sua vez, a prática docente sob estrutura do voluntariado trará reflexos importantes, que a partir da percepção dos entrevistados elucidam a influência do Pré-vestibular Comunitário Bonsucesso na formação deles. Esses professores ao evocarem experiências desvelam os múltiplos saberes (formação acadêmica, experiências profissionais, vivências pessoais, saberes disciplinares e curriculares, etc.) ressignificando conhecimentos adquiridos anteriormente a partir de sua prática cotidiana. Logo, ao conceber as categorias formação do professor e prática docente, este estudo não pretende reduzi-las a uma formação pedagógica de sala de aula e apenas aos elementos que se fazem valer na prática de ensino que se espera das escolas formais, mas assumir-se-á nessa proposta uma investigação que elucide uma formação mais ampla e complexa cujo fim não é apenas a sala de aula, ainda que estar na sala de aula seja o almejo de muitos professores voluntários que procuram o trabalho no Curso de Pré-vestibular Comunitário Bonsucesso: *“Eu aprendi que estar num pré-vestibular social não significa só passar a matéria para que eles passem no ENEM.”* (Entrevistada 1).

Todavia, cuida-se de resgatar a dimensão voluntária como elemento de significação importante no contexto do PVCB ao compreendermos como lócus que contribuirá para formação profissional de professores a partir da prática docentes desses. Ao serem indagados sobre o significado do voluntariado e a participação nele esses professores voluntários manifestaram percepções de várias ordens que como já mencionado, desvelaram significações como a preocupação com a

experiência profissional; sentidos que transcendem aspectos altruísticos, como a preocupação em opor-se a desigualdade social através da atuação voluntária; o sentido de ser “chama de esperança” através da docência voluntária, o significado de “participação coletiva nas tomadas de decisões”. Ressaltamos alguns trechos das entrevistas 4, 5, 6 que retomam esses significados ao serem questionados os entrevistados sobre o significado do voluntariado e da participação no PVCB:

[...] eu vejo também a importância e a troca que é para os sujeitos profissionais, sejam bacharéis ou da licenciatura que estão lá. Porque, digamos assim, ao mesmo tempo que eu estou fazendo voluntariado, e aí entre aspas, eu tenho aquela ideia, bom, eu estou lá ajudando, digamos assim, o pré, não, eu também estou colhendo com isso e estou usando o Pré-vestibular Comunitário Bonsucesso como um espaço que constrói a minha própria identidade, meu próprio fortalecimento. (Entrevistado 4, 2020 – Professor de Ética, Cultura & Cidadania).

[...] no pré-vestibular de Bonsucesso a gente tem uma participação bem ampla sabe. Bem horizontal. Em que as pessoas podem construir juntos. Então, você como coordenador você está sempre chamando as pessoas para contribuírem com o que elas quiserem. Para participar da construção desse pré-vestibular não só dentro das suas áreas como história, português, inglês; mas participar da construção dele como uma organização mesmo, uma organização oficial. É... então eu acho que aí reside um diferencial entre os dois voluntariados que eu fiz assim, pra falar da minha experiência. É... no pré-vestibular de Bonsucesso eu me sinto mais participativa nessas questões e me sinto de certa forma acolhida também. Que tem... tem muita experiência e muitos professores de diferentes espaços e diferentes idades, então acho que tem uma troca legal. Que tem uma participação legal e a gente tem bastante é... bastante liberdade. Mesmo que a gente acabe se perdendo nisso tudo eu acho que faz sentido. (Entrevistada 5, 2020 – Professora de História Geral).

De forma geral os voluntariados parecem estar engajados nas suas áreas, e cada um consegue ver a importância do trabalho voluntário para ele profissionalmente, a importância do trabalho dele para as pessoas. Eu não tenho tantas experiências como voluntário, mas eu..., pelo menos as minhas outras experiências em relação ao bonsucesso eu percebo que as pessoas são mais engajadas. Cada um de sua maneira. Eu percebo um bom engajamento. (Entrevistado 6, 2020 – Professor de História).

4.6.

A Formação de Professores e a Prática Docente Voluntária

Ao assumir-se a formação de professores e a prática docente voluntária no PVCB, observa-se a relação voluntariado e formação profissional, portanto, ao se falar da formação desses professores voluntários, enxerga-se uma das etapas da tão complexa amálgama Formação Docente. Nesse sentido, toma-se por foco a possível

contribuição formativa advinda da prática do voluntariado desses professores, articulada com as diferentes relações ofertadas pelo espaço comunitário do PVCB.

Nesse esforço, a prática voluntária no PVCB, conforme evidenciado nas entrevistas, está inserida, também, a um anseio de busca de formação profissional pelos professores através da prática docente voluntária.

Dentre os diversos autores que se debruçam sobre o tema da formação de professores, uma das contribuições mais significativas é a do Prof. Maurice Tardif, da Universidade de Laval, no Canadá, cuja Perspectiva defende que o saber dos professores tece no seu cotidiano diversos saberes, que se constituem pouco a pouco no seu identitário de educador. Esses saberes, são sociais, pois advém dos espaços de socialização profissional e pessoal, resultado de uma construção feita individualmente (Costa, 2005). Nas palavras de Tardif (2002) apud Costa (2005):

[...] a relação dos docentes com os saberes não se reduz a uma função de transmissão dos conhecimentos já constituídos. Sua prática integra diferentes saberes, com os quais o corpo docente mantém diferentes relações. Pode-se definir saber docente como um saber plural, formado pela amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares curriculares e experienciais. (Tardif, 2002 apud Costa, 2005, p. 255).

Segundo Costa (2005):

O saber dos professores é algo construído cotidianamente através das sínteses que cada docente faz, a partir de suas trajetórias pessoais e coletivas. Sendo assim, podemos pensar que a formação possível para o docente dos CPVC's deve ser estruturada emergindo das concepções de cada grupo. Não existe, portanto, uma metodologia de trabalho a ser aprendida, mas sim uma metodologia a ser construída, em cada núcleo, com a contribuição de cada docente. Para tanto, é preciso criar espaços de diálogos, de tessitura desses saberes, que constituem a identidade do educador. (Costa, 2005, p. 256).

Tão logo, pode-se depreender que o PVCB tem uma realidade particular de formação de professores que depende da contribuição desses a partir de uma construção cotidiana por meio de suas práticas docentes, e cuja via do voluntariado e do espaço comunitário, permitem a esse professor diferentes relações a serem vivenciadas. Essas relações se esbarram aos seus saberes e experiências já acumuladas. Portanto, no contexto da formação do professor observa-se que as influências do PVCB sobre sua formação se tornam relevante, não pela prática docente *per si*, mas na forma como ela se insere, permitindo uma construção

particular de sentido para esses professores voluntários a partir de suas experiências docentes comunitárias, cuja dimensão pessoal e coletiva são elementos fundamentais para que nesse espaço de diálogo possam compor uma parte da identidade profissional do professor.

Os PVCs ainda que sejam instituições paraescolares, não deixam de cumprir também um papel escolar. Se o ensino escolar se dá principalmente pelo trabalho docente, nos PVCs não será diferente, e essa prática se desvelará de muitas formas. Cabe-se observar que o trabalho docente não deve ser um mero reproduzidor ou simplificador do conhecimento acadêmico, e é nesse aspecto que os PVCs, por trazerem outras preocupações para além da propedêutica-vestibular, faz um importante contraponto. Contudo, no que se refere a qualidade de preparar os alunos para os Exames de acesso às universidades, o conhecimento trabalhado nos PVCs carece de uma pesquisa bibliográfica mais densa, de fundamentação teórica e preocupações metodológicas, de modo que articulem pesquisa/práxis. Esse processo faz parte da prática docente dos professores voluntários que ao se proporem ingressar no PVCB, desenvolverão práticas que retomam seus conhecimentos acumulados, fazendo-os revisitá-los para preparação de suas aulas. Segundo Castellar (1999):

O professor deve, portanto, atuar no sentido de se apropriar de sua experiência, do conhecimento que tem para investir em sua emancipação e em seu desenvolvimento profissional, atuando efetivamente no desenvolvimento curricular e deixando de ser mero consumidor. (Castellar, 1999, p. 52).

É nesse sentido que a produção de material didático se apresenta como uma parte da prática docente, e que se fará presente na construção de saberes profissionais do professor voluntário no PVCB, já que no cotidiano com os alunos, as demandas por preparação de materiais que facilitem o aprendizado se fazem necessário e está inserido na dinâmica pedagógica de preparação de aulas. Vale-se observar que o ano de 2020 foi marcado pelo início da Pandemia da COVID-19, que forçou os espaços educacionais a se adaptarem e optarem por alternativas outras de ensino. No PVCB, as suspensões das atividades presenciais dada a crise sanitária conduziu-o para adoção do ensino remoto assíncrono e síncrono. Como o PVCB conta com mais de um professor da mesma matéria e organiza suas atividades segundo a disponibilidade do professor, alguns desses professores, reservaram-se a

preparação de materiais didáticos, construindo conteúdos a serem acessados de forma assíncrona pelos discentes. Esse processo de preparação de material didático faz parte do processo de aprendizado, que concebemos aqui como parte dessa formação profissional, já que essa demanda está inserida na prática do professor. Dessa forma, no sentido de dinamizar e facilitar o ensino aprendizagem a construção desses conteúdos e organização dos conceitos a serem trabalhado no espaço virtual de sala de aula, fazem parte de um momento de formação do professor em busca de sua autonomia pedagógica. Durante as entrevistas com os professores voluntários que compuseram a amostragem da pesquisa, a entrevistada 1, ao referir-se sobre seu planejamento e estratégia para preparação das aulas do PVCB a serem postadas na plataforma Google Classroom (Google Sala de Aula), relata que:

Eu procuro consultar os meus cadernos da faculdade, meus cadernos dos textos da faculdade primeiro para poder tentar... ver o que... uma historiografia mais aprofundada para depois ver como os conteúdos aparecem nos livros didáticos e aí eu tento fazer essa comparação e também olho as questões do ENEM para ver como elas caem. Não só do ENEM como também de outros cursos para ver qual a abordagem e aí tento preparar a aula em cima disso. Dessas três ideias assim. Dessas três linhas. (Entrevistado 1, 2020 – Professora de História).

Tão logo, a produção de material didático por professores voluntários para preparação de aulas assíncronas no PVCB, contribui para a formação profissional desses docentes e atualiza a prática da pesquisa, entendendo essa como o esforço de buscar referências que fundamente os conhecimentos a serem construídos e ajudem a atualizar os saberes acadêmicos já visto pelos professores durante sua formação. Isso nos leva a concluir que o PVCB traz reflexos nas práticas desses professores enquanto práticas que constroem uma emancipação pedagógica, já que para muitos se trata da primeira experiência com a prática docente desvelando desafios e processos de ensino-aprendizagem que vão se constituindo a partir da experiência com a docência voluntária. Isso fica evidente nos relatos da entrevistada 2, ao ser indagada sobre os seus maiores desafios e aprendizados no PVCB:

[...] eu tenho muita dificuldade ainda de sei lá, é... assim, preparar a matéria. Eu acho que às vezes eu preparo muita coisa e, às vezes, eu fico pensando que preparei coisa de menos. Eu acho que isso é uma dificuldade que eu ainda tenho, mas eu acho que isso também está dentro da minha trajetória que foi curta e agora eu já estou em outro..., a gente, eu e você, a gente já está em outro *modus operandi*. A gente está

dando aula pela internet, então eu acho que também é outra organização. [...] eu acho que tem dificuldades que eu não sei identificar se estão ligadas a educação, a minha falta de experiência e tudo mais, ou se são dificuldades que eu tenho enquanto uma pessoa que estão se adequando a um novo modelo, na pandemia; mas eu acho que é isso, assim basicamente eu tenho muita dificuldade de entender assim, será que isso que eu estou passando cabe em duas horas de aula e tudo mais?. (Entrevistada 2, 2020 – Professora de Sociologia).

A entrevistada 2 elucida uma das dificuldades nesse processo de prática docente, a dificuldade de organização dos conteúdos propostos no tempo previsto às aulas preparadas. Conforme exemplifica em seu relato ao ser indagada sobre as contribuições do PVCB na sua formação profissional:

[...] na última aula eu dei aula sobre indústria cultural, e, assim, a gente só começou, a gente só conseguiu ver basicamente a introdução porque minha “introdução ficou enorme sabe. [...] tem muito debate, então, em cima de uma coisa que era a introdução daquela minha aula que não era realmente a matéria, era a matéria, óbvio, porque introdução também faz parte da matéria, é importante, mas não estava no meio do que eu queria dar entendeu. Não era aquilo que ia cair no ENEM naquela pressão que a gente também tem, também acaba tendo”. (Entrevistada 2, 2020 – Professora de Sociologia).

Dessa forma, pode-se observar que os professores voluntários, no exercício da prática docente, se deparam com situações que os conduzem para a construção de saberes que se desvelam no seu cotidiano, a partir das suas experiências em face as demandas espontâneas que surgem nos espaços de sala de aula. Essa percepção da espontaneidade e das situações que fogem ao planejamento se confrontam com as preocupações e com as exigências formais que os professores trazem consigo, como parte dos paradigmas sociais. Como se pode observar no relato da entrevistada ao se referir a preocupação com o conteúdo que será cobrado pelo ENEM. Esses tensionamentos entre as demandas espontâneas e as exigências formais do ensino fazem parte do processo de construção da autonomia do professor, sobretudo, naqueles que experimentam pela primeira vez a docência. Contudo, é possível perceber que esses desafios se constroem num processo de apropriação das práticas docentes da qual os professores vão se tornando conscientes e constroem aprendizados que os acompanharão como parte de sua formação. Por sua vez, é possível evidenciar a percepção quanto ao lugar de ser aluno e ser professor. Esses professores voluntários já foram alunos do Ensino Médio, alguns ainda são alunos na graduação, e, apesar de já terem tido contato

com conteúdo que irão ministrar, demonstram como estar no lugar de professor ressignificam a relação com os saberes outrora apropriados enquanto alunos, pois defrontam-se com a dimensão do ser professor. Isso conduz esse educador a reflexão sobre a própria realidade metamórfica da disciplina que ministrará, ele se realiza mais crítico ao se observar em prática, e lança esforços para construir sentido em sua ação. De toda forma, esse processo desvela uma compreensão positiva e demarca um momento de aprendizado, conforme pode-se evidenciar na fala da entrevista 2 ao ser questionada sobre as contribuições do PVCB na sua formação como professor/professora:

[...] é a minha primeira experiência na educação, mas eu observo que, que é isso assim, eu acho que eu tive um primeiro contato com a disciplina, com a matéria que eu... eles têm no Ensino Médio; primeiro contato não, porque eu tive quando estava no Ensino Médio, mas é... eu não tinha muita dimensão de como é estar no lugar de professor é... dando essa disciplina que pode vir a mudar etc. Não é uma coisa, um fim em si mesma. É... e aí, também, é... eu acho que também me fez eu me organizar muito. Tem me feito me organizar muito, quanto a organização de aula, porque é... quanto ao tempo, que é uma coisa que eu vou levar para o resto da minha vida profissional como professora. [...] Então eu acho que eu tenho mais esse controle, do sentido de reconhecer que a aula é uma coisa espontânea. (Entrevistada 2, 2020 – Professora de sociologia).

Nesse sentido o PVCB, traz interessantes reflexos sob o professor voluntário a partir da prática docente voluntária e que contribuem para a construção desse profissional da educação, como parte de sua formação docente, desvelando tomadas de consciências que se organizaram em saberes práticos. Esses saberes docentes, conforme sinalizado pela entrevistada 2, serão levados para toda a vida profissional, somando-se e sendo ressignificados no processo de formação continuada com as outras vivências que esse professor perpassará. Segundo a entrevistada 2, o PVCB teve uma contribuição significativa para que ela desenvolvesse melhor a compreensão dos fatores espontâneos que surgem em sala de aula, como questionamentos de alunos que dão novos contornos a dinâmica da aula, rompendo por vezes o que previamente se havia planejado cumprir, assim sinaliza a entrevistada 2, sobre as contribuições do PVCB na sua formação profissional:

[...] Não pode ser uma coisa robzinho sabe. De tudo certinho, explicar isso, isso, isso, isso. Você nunca sabe o que eles vão te perguntar sabe, e aí vai chegar um momento que você vai ter coisa que você não vai saber responder [...] A sala de aula não é uma coisa vertical, e eu acho que já tinha consciência disso, que não era uma coisa vertical, só que eu acho eu tive ainda mais [...] atuando num pré-vestibular

social sabe, nessa minha primeira experiência eu percebi que é ainda mais horizontalizado [...] que você não tem muito controle das coisas sabe. Você tem algum controle, mas é uma coisa que assim, é realmente espontâneo. Então eu acho que essa minha organização em aula e não organização também, essa dimensão eu consegui através do pré-vestibular social, e eu acho que é uma coisa que vou ter essa concepção por toda a vida sabe, assim, não sei por toda minha vida, porque é uma coisa sabe, enfim (risos); mas se eu realmente estiver na área da educação, que eu pretendo, eu vou levar isso para minha atuação como professora. (Entrevistado 2, 2020 – Professora de Sociologia).

Interessante observar as negociações nas falas da professora ao valorar seu aprendizado com a prática docente no PVCB e, ao mesmo tempo, compreender que esse aprendizado pode se ressignificar enquanto dimensão ao corrigir-se “*não sei por toda minha vida, porque é uma coisa sabe, enfim*”, contudo reconhece que o PVCB influencia na construção de saberes que serão oportunos para a atuação como professora.

A prática docente, envolve esse confronto com a realidade, que se materializa na sala de aula com a homogeneidade do alunado que nela se insere, essa dinâmica, por sua vez, desvela o aspecto da “espontaneidade” que sinaliza que mesmo os procedimentos formais adotados, como o planejamento e preparação do plano de aula, podem ser perpassados por fatores surpresas que tensionaram as propostas previstas e o tempo estipulado. Saber administrar essa realidade da prática docente é algo que demanda experiência e o contato com a ambiente da sala de aula, de modo que o professor possa se testar defrontando-se com os desafios e experimentando estratégias para sua emancipação pedagógica. Isso faz parte de um processo de ganho de confiança, e de constituição de habilidades importantes para a docência, como a administração do tempo, e a assertividade do professor para condução das situações surpresas que dão contornos a sua aula.

Com todo o exposto pode-se evidenciar que o PVCB influência na formação profissional dos professores voluntários, pois, a partir da prática docente desses professores, se materializa a oportunidade de experienciar os expedientes e desafios inerentes a prática profissional do professor; de modo que a atuação voluntária promove a construção de sentidos próprios, sobretudo por reunir a dimensão comunitária e o espaço não-formal de educação. Essas dimensões desvelam outros nuances a atuação do professor como pode-se evidenciar na fala da entrevistada 2 ao ser questionada quando a percepção do trabalho do PVCB com outras instituições formal ou não formal de ensino:

Acho que primeiramente, talvez, a estrutura e mobilização, de quanto eu tenho que me mobilizar para fazer algo acontecer, é..., coisa que na formal não, na formal estava tudo ali (risos). Eu só tinha que ir lá e dar aula. [...] Acho que a realidade do dia a dia é diferente, mas o principal é a estrutura mesmo, e a mobilização da minha parte. (Entrevistada 2, 2020 – Professora de História).

5

Considerações finais

Ninguém entra duas vezes no mesmo rio,
Pois quando nele se entra novamente, não
se encontra as mesmas águas, e o próprio
ser já se modificou. Assim, tudo é regido
pela dialética, a tensão e o revezamento
dos opostos. Portanto, o real é sempre fruto
da mudança, ou seja, do combate entre os
contrários.

Heráclito

As discussões acerca dos Pré-vestibulares Comunitários, como espaços que promovem a educação às classes populares em desiguais condições de acesso à universidade, devem sempre ser revisitados no fazer científico; não somente pelo seu valor histórico nas lutas pela garantia de direitos na base de movimentos sociais, mas pela sua constante ressignificação ao acompanharem os fenômenos oriundos das relações em sociedade. Seu caráter é atemporal, pois ao proporem o fomento à uma educação democrática, buscam viabilizar a possibilidade de mobilidade social aos grupos menos favorecidos via formação crítica, possibilitando emancipação de consciência e melhores oportunidades nas tomadas decisivas de projetos de vida.

Nesse sentido, há um papel importante dos PVCs, pelo simples fato de levar aos discentes oriundos de classes populares a “*chama de esperança*” (entrevistado 3), sendo espaço de reflexos aos docentes por promover a troca de saberes, autoconhecimento e ser potencialmente gerador do sentimento de gratidão, como pode-se evidenciar nas entrevistas: “*É o que eu faço com uma gratidão enorme e sinto um prazer enorme de fazer o que eu faço*” (Entrevistado 6); “*A gente passa por desafios, é cansativo, é complicado, mas ao mesmo tempo é gratificante.*” (Entrevistado 3). Portanto, esses espaços não-formais, cuja dinâmica se articula nos moldes voluntário e que congregam muitas razões para pertencimento, a partir do processo de participação quer seja como docente ou discente, são responsáveis por reflexos tanto no âmbito profissional, quanto na esfera pessoal desses sujeitos.

As classes sociais menos favorecidas constroem nos espaços de Pré-vestibulares Comunitários autoestima, pois encontram um mediador no acesso às universidades via políticas de ações afirmativas onde seus interesses e necessidades

são reivindicados. É no Espaço de educação comunitária que é possível a construção de um espaço de luta e resistência para a transformação do indivíduo via formação crítica.

Nesta pesquisa, apresentou-se como os hiatos da educação brasileira desvela um enorme cenário de desigualdades de acesso na qual a desigual oportunidade de acesso ao Ensino Superior está inserida. Revelou-se que essa realidade é decorrente de um processo histórico de desigualdades, no qual a má administração pública e o modelo neoliberal do capitalismo selvagem carregam grande responsabilidade da manutenção da pobreza. Nesse percurso, em que a desigualdade social não foi superada e a pobreza se vê em ascensão, os Pré-vestibulares Comunitários também não podem ser considerados ações ultrapassadas, os quais ainda carregam grande relevância para oportunizar oportunidades de acesso às classes das camadas populares. Aí reside a importância da reconstituição histórica dessas ações, dos seus desafios e protagonismos, resgatando a importância dos movimentos sociais e demais expressões da organização popular que reverberam em políticas públicas e possibilitando mudanças estruturais na sociedade, conforme elucidado no capítulo 2 deste trabalho.

Por outro lado, este estudo demonstra as influências desses cursos na esfera docente, sobretudo na dimensão da formação profissional, proporcionando experiência e construção de autonomia pedagógica, conforme evidenciado pelas entrevistas. Cuida-se observar também o aspecto do voluntariado, forma de adesão que demarca reflexos próprios no fazer docente ao estar em contato com uma dinâmica mais coletiva nas tomadas de decisões e em face de grupos, cuja realidade social é reflexo de um Brasil desigual e cheio de lacunas sociais, impactando fortemente no campo da aprendizagem.

Nessa perspectiva o Pré-vestibular Comunitário Bonsucesso demonstrou ser espaço de importante influência para professor voluntário e que a prática docente nesse espaço comunitário além de contribuir para a formação profissional desses profissionais, ressignificam suas dimensões pessoais, construindo autoconfiança, gratidão, conhecimento da realidade do outro (alunos e professores), permitindo a troca e compartilhamento de saberes e a construção de conhecimentos que levaram para suas vidas.

Ao longo do processo de investigação pode-se compreender como a educação formal se entrelaça com a educação não formal de modo que possam contribuir uma

à outra, revelando um espaço híbrido a partir do diálogo, reflexão e demandas da vida em sociedade. O PVCB corresponde a esse espaço em que essas realidades se interpenetram, mas longe de serem dicotomizadas, estão a serviço de uma ação que busca viabilizar igualdade de oportunidade, representações, reconhecimento das diferenças, empatia e respeito.

Ao se fazer um breve histórico sobre os Pré-vestibulares Comunitários percebeu-se como a luta por uma educação mais democrática se desenvolveu no ceio dos movimentos sociais cujo olhar estava aos mais vulnerabilizados no acesso à educação superior de qualidade. Por isso, embora os PVCs almejem o ingresso desses grupos nas Instituições Superiores de Ensino, preocupam-se, sobretudo, com a formação crítica, para que sejam capazes de refletir acerca de sua própria realidade. Motivo esse que justifica a pedagogia desses cursos não se reservarem apenas aos currículos regulares, mas proporem uma formação que resgate e promova o desenvolvimento de uma consciência crítica e de uma cidadania ativa.

É nesse caminho que o PVCB se preocupa com os debates acerca da cultura e cidadania trazendo um apelo ético, bem como busca orientar seus alunos quanto a construção de um projeto de vida que os encaminhe para escolhas mais conscientes e assertivas em suas vidas. Por sua vez, busca oportunizar aos professores o espaço de experiência em sala de aula para que possam se experimentarem no seu fazer profissional docente. Nesse sentido, o projeto é coordenado com um “espírito coletivo”, onde todos possuem voz, as decisões são debatidas de forma conjunta e a sempre grande sensibilização para que todos possam participar na construção do projeto conforme declarado pelos entrevistados 3 e 5.

Como declarado pela Entrevistada 5, a um sentido de maior participação, de liberdade para que possa participar em várias questões e mesmo que ela possa errar, compreende que isso faz sentido, pois se sente acolhida: *“no pré-vestibular de bonsucesso eu me sinto mais participativa nessas questões e me sinto de certa forma acolhida também”*. Essa forma de organização ajuda a manter um engajamento orgânico dos professores que constroem ao longo do trabalho um sentido de pertencimento.

A partir da narrativa dos professores voluntários foi possível compreender a relação desses com o trabalho voluntário e sua prática docente no PVCB revelando que o PVCB tem influência positiva em suas participações sendo espaço relevante

para a formação profissional desses atores e os fortalecendo pessoalmente, de modo que passam a estar mais confiantes para seus desempenhos no mundo do trabalho. Essa construção se dá pelo acúmulo de saberes como parte de um processo de formação contínua que assumimos nesta pesquisa a luz das reflexões de Tardif (2014), que defende em seu conceito teórico a importância da natureza social e da interação desses sujeitos nos espaços em que esses educadores atuam. As entrevistas permitiram elucidar isso, bem como demonstrar como esses professores revisitam seus conhecimentos quer sejam acadêmicos ou experiências como parte de uma trajetória formativa continuada.

Com efeito, a participação no PVCB promove por além das razões de ingresso motivações para permanência desses educadores pela via da “gratidão”, que se corporifica pela dinâmica da “troca”, onde todos são “impactados”. Portanto, além dos reflexos na vida profissional, os professores voluntários ingressos no projeto demonstraram ressignificação de seus saberes na construção de conhecimentos, se apropriando de um saber-fazer e de um autoconhecimento que revela a contribuição do PVCB na dimensão pessoal desses educadores.

O PVCB atua com uma dinâmica coletiva que atinge equipe e alunado, desfazendo as amarras burocráticas e a hierarquização acadêmica, bem como busca demonstrar constante acolhimento aos familiares dos alunos, construindo um espaço de escuta e compreensão das necessidades desse alunado e da equipe de voluntários. Portanto, pode-se destacar como a “horizontalidade” das relações educacionais e a dimensão da participação coletiva, embora demande seus desafios, são propostas que revelam reflexos significativos em todo o grupo social atuante, merecendo atenção para que seja constantemente ressignificada e se desdobre em formas mais humanas e participativas nos diversos trabalhos educativos, quer sejam em ambientes não formais ou formais de ensino.

Dentro desse panorama, identifica-se o PVCB como promotor de um espaço de integração entre professores, alunos e familiares, permitindo uma aproximação, e estabelecendo relações mais afetuosas, humanas, coletivas e que se desdobram na troca de saberes num sentido formativo mais amplo. Esse processo gera um saber experiencial e prático, permitindo conhecer outras realidades e criando um senso maior de empatia, conforme o depoimento do entrevistado 3; que mesmo oriundo de classe popular, de uma família pobre, por ter estudado em um instituto federal, acreditava que toda educação era igual a que ele teve. Atuar no PVCB foi marco

importante para tensionamento de crenças e a maior percepção acerca da realidade educacional brasileira.

A natureza do PVCB gera nos professores voluntários uma amplitude de consciência crítica que por além do seu crescimento no campo profissional, o torna mais sensível a realidades outras que perpassaram quaisquer espaços de interação social em sua trajetória de vida; permitindo-o um posicionamento mais humano e compreensível nas demais situações relacionais que venham a participar. A construção também do senso de responsabilidade, pois apesar do trabalho ser voluntário, é preciso comprometimento, esses vínculos a partir das vivências no PVCB fazem parte de um acúmulo de saberes que serão levados por toda a vida profissional como relato da entrevistada 1.

O Pré-vestibular Comunitário Bonsucesso é um projeto de grande impacto a comunidade local, inserido em uma Igreja Católica – a Paróquia Nossa Senhora de Bonsucesso – espaço de educação não formal e que vem demonstrando a potencialidade dos PVCs na ascensão de alunos oriundos de classes populares via a formação crítica e o acesso à universidade. Sem que se possa esquecer, o PVCB demonstra o quão é importante para a primeira experiência de professores voluntários, inclusive fortalecendo o anseio a vida docente daqueles cuja formação está no Bacharelado, e sendo espaço exploratório para que as práticas docentes sejam experimentadas e possam reverter-se em estratégias práticas de ensino.

Ao longo da dissertação pode-se perceber como o Pré-vestibular Comunitário Bonsucesso representa uma oportunidade para que os educadores voluntários se percebam professores, na construção de uma identidade docente, como revelado pela entrevistada 1 que revela seu ingresso como desejo de se experimentar, de saber se ela gostava. O entrevistado 3 também reforça esse sentido, ao relatar que ao participar do PVCB pode se apresentar em outros espaços como professor e coordenador adjunto, construindo uma representação identitária em outras participações sociais. A dissertação buscou destacar como a percepção dos professores acerca de sua atuação no PVCB comprova a hipótese da busca pela experiência profissional e muitas outras influências, como a perda de timidez e a superação no nervosismo ao entrar em sala de aula, relatados pelos entrevistados 1 e 7. Por fim, constata-se que o Pré-vestibular Comunitário Bonsucesso corresponde a um momento importante na formação profissional desses professores potencializando e transformando sociointelectualmente a partir da participação

voluntária, sobretudo via a prática docente e revelando uma formação docente mais ampla. A reflexão dessas experiências no espaço de educação não formal não encerra o debate em torno da influência dos PVCs no corpo docente voluntário, mas serve de instigação para que novas problemáticas sejam propostas, pois indicam como esses projetos são ricos e complexos em suas experiências exigindo do pesquisador o olhar atento sobre os atores que nele participam. Contudo, é inegável a influência positiva na formação profissional desses professores a partir da prática docente voluntária no PVCB, revelando que o trabalho voluntário docente é espaço significativo para a experiência profissional.

Referências bibliográficas

ALLWRIGHT, D.; HANKS, J. **The developing language learner: na introduction to exploratory practice**. New York: Palgrave Macmillan, 2009.

ALMEIDA, M. D. de. **A formação de professores no curso Pré-vestibular Comunitário Prof. Wellington Ricardo**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Rio de Janeiro, 2010.

ANDRADE, J. G. F. Redução do Estado e o (Novo) Voluntariado. In: SARTIM, M. M. N. (Org.). **Revista Estudo do Trabalho**, a. IX, n. 17, UNESP, 2015. Disponível em: <<http://www.estudosdotrabalho.org>>. Acesso em: 18 abr. 2021.

_____. **O Padrão Emergente de Intervenção Social e a Hipertrofia de um (novo) Voluntariado**. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

ASSIS, J. M. **Pré-Vestibular Comunitário Pompeia Santo Agostinho: História e Significados na Perspectiva dos Precursores**. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Serviço Social, Rio de Janeiro, 2016.

ASSIS, L. F. **Pré-vestibular Seja Mais: uma experiência para formação de professores voluntários**. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Serviço Social, Rio de Janeiro, 2020.

BEZERRA, R. J. L. Interpretando a contribuição de Maurice Tardif: Reflexões sobre a prática educativa a partir dos saberes curriculares e saberes experienciais docentes. **Diálogos – Revista de Estudos Culturais e da Contemporaneidade**, n. 19, UPE/campus Garanhuns – Pernambuco – Brasil, mar./abr., 2018.

BRASIL. **Lei nº 9.608, de 18 de fevereiro de 1998**. Dispõe sobre o serviço voluntário e dá outras providências. Brasília, 1998. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9608.htm>. Acesso em: 22 jul. 2020.

_____. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB): Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 22 jul. 2020.

BRITO, V. S. de.; GONÇALVES, M. A. R. O PVNC na perspectiva dos egressos. **O Social em Questão**. Rio de Janeiro, a. XX, n. 37, 2017.

CANDAU, V. Universidade e diversidade cultural: alguns desafios a partir da experiência da PUC-Rio. In: PAIVA, A. (Org.). **Ação afirmativa na universidade: reflexão sobre experiências concretas**. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2004.

_____. **Educação intercultural e cotidiano escolar: construindo caminhos**. Rio de Janeiro: PUC-Rio/CNPq, 2000. v. 2.

CARVALHO, J. C. B. Os cursos pré-vestibulares comunitários e seus condicionantes pedagógicos. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 128, p. 299-326, maio/ago. 2006. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/revista/24468/V/36>>. Acesso em: 18 abr. 2021.

CARVALHO, J.; COSTA, R.; FILHO, H. **Cursos Pré-vestibulares Comunitários – Espaços de mediações pedagógicas**. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio, 2005.

CASSAB, L. A. Tessitura investigativa: a pesquisa científica no campo humano-social. **Revista Katálysis**, Florianópolis v. 10, n. esp. p. 55-63, 2007.

CASTELLAR, S. M. V. A formação de professores e o ensino de geografia. **Terra Livre**, São Paulo, n. 14, p. 51-59, jan./jul., 1999.

CLAPP, A. Política de Ação Afirmativa nas Universidades Brasileiras: o Papel Protagonista dos Movimentos Sociais. In: NEVES, A. V. (Org.). **Democracia e participação social: Desafios contemporâneos**. Campinas: Ed. Papel Social, 2016.

_____. **Ação Afirmativa no Ensino Superior: Estudo da Política de Inserção de Alunos Pobres e Negros na PUC-Rio**. Rio de Janeiro. Ed. PUC-Rio, 2008.

CORDEIRO, A. L. A. Ações afirmativas na educação superior: mulheres negras cotistas e mobilidade social. **Revista UNOCHAPECÓ**, a. 17, n. 30, v. 1, jan./jun. 2013.

COSTA, R. P. Formação docente e identidade do educador nos CPVCs. In: CARVALHO, J. C. B.; FILHO, H. A.; COSTA, R. P. (Orgs.). **Cursos Pré-vestibulares Comunitários – Espaço de mediações pedagógicas**. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio, 2005, p. 252-257.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa – Métodos Qualitativo, Quantitativo e Misto**. 3. ed. Porto Alegre: Ed. Artmed, 2010.

CUNHA, M. P. **Os Andaimos do novo voluntariado**. São Paulo: Cortez 2010.

EDUCAFRO. **Quem somos**. Regional Bragantina, 2018. <<https://www.educafro.org.br/bragantina/entidade/quem-somos/#:~:text=A%20Educafro%20%C3%A9%20um%20projeto,podem%20a%20chegar%20a%20100%25>>. Acesso em: 11 mar. 2021.

FERNANDEZ, R. I. V. Pré-vestibulares populares: dilemas políticos e desafios pedagógicos. In: CARVALHO, J. C. B.; FILHO, H. A.; COSTA, R. P. (Orgs.). **Cursos Pré-vestibulares Comunitários – Espaço de mediações pedagógicas**. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio, p. 61, 2005.

FRASER, N. From redistribution to recognition? Dilemmas of justice in a ‘postsocialist’ age. **New Left Review**, n. 212, p. 68-93, July/ August.1995. (Reprinted in Nancy Fraser, *Justice Interruptus: Critical Reflections on the “Postsocialist” Condition*. London: Routledge, 1997.)

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

GADOTTI, M. Paulo Freire e a educação popular. **Revista Proposta**, a. 31, n. 113, p.21-27. jul./set. 2007. Disponível em: <https://issuu.com/ongfase/docs/proposta_113_final>. Acesso em: 11 abr. 2021.

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995.

GOES, A. de. **Tornar o Aluno Crítico: Enunciado (In)Questionável no Discurso da Educação Matemática Escolar**. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Educação Científica e Tecnológica) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências Físicas e Matemáticas, Centro de Ciências da Educação, Centro de Ciências Biológicas, Florianópolis, 2015.

GOHN, M. G. **Educação Não Formal e o Educador Social: Atuação no Desenvolvimento de Projetos Sociais**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

_____. Movimentos Sociais na contemporaneidade. **Revista Brasileira de Educação**, Minas Gerais, v.16, n. 47, p. 333-361, 2011.

_____. **Conselhos gestores e participação sociopolítica**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

_____. Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.14, n. 50, p. 27-38, jan./mar. 2006.

_____. Educação, trabalho e lutas sociais. In: GENTILI, P.; FRIGOTTO, G. (Orgs.). **Cidadania negada**. São Paulo: Cortez, 2001.

HOUAISS, A.; VILLAR, M. de S. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Elaborado pelo Instituto Antônio Houaiss de Lexicografia. 1. ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

MEJÍA, J. M. R. La Educación Popular: Una construcción coletiva desde el sur y desde abajo. In: ESTEBAN, M. T. STRECK, D. R. (Orgs.). **Educação Popular: Lugar de construção social coletiva**. 2013.

MILLER, I. K. **Prática exploratória**. Disponível em: <http://praticaexploratoria.blogspot.com/2006_12_01_archive.html>. Acesso em: 25/05/2021.

MINAYO, C. **Ciência, técnica e arte**. O desafio da Pesquisa Social. In: _____. (Org.), Pesquisa social, teoria, método e criatividade. Vozes: Petrópolis, 2012.

MINAYO, M. C. S. **O Desafio do Conhecimento. Pesquisa Qualitativa em Saúde**. São Paulo: Hucitec, 2006. Petrópolis, RJ, Vozes, 2013.

NASCIMENTO, A. **Movimentos sociais, educação e cidadania**: um estudo sobre os Cursos Pré-Vestibulares Populares. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 1999.

POSTER, C.; ZIMMER, J. **Educação comunitária no terceiro mundo**. Campinas: Papirus, 1995.

SANTOS, R. E. N. **Agendas & agências**: a espacialidade dos movimentos sociais a partir do Pré-Vestibular para Negros e Carentes. Tese de Doutorado (Doutorado em Geografia) – Universidade Federal Fluminense, Instituto de Geociência, Departamento de Geografia, Niterói, 2006.

SANTOS, R. E. Pré-vestibulares populares: dilemas políticos e desafios pedagógicos. In: CARVALHO, J. C. B.; FILHO, H. A.; COSTA, R. P. (Orgs.). **Cursos Pré-vestibulares Comunitários – Espaço de mediações pedagógicas**. Rio de Janeiro. Ed. PUC-Rio, p. 188-203, 2005.

_____. Racialidade e novas formas de ação social: o pré-vestibular para negros e carentes. In: SANTOS, R. E.; LOBATO, F. (Orgs.). **Ação Afirmativa**: políticas públicas contra as desigualdades raciais. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SILVA, R. T. A formação de professores e os currículos praticados em um movimento de educação popular na Rocinha. **Educação em Revista**, n. 48, p. 61-80, 2008.

SZAZI, E. **Terceiro setor**: regulação no Brasil. São Paulo: Peirópolis, 2000.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

_____. **Saberes docentes e formação profissional**. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria e Educação**, Porto Alegre, n. 4, p. 215-233, 1991.

TOBAR, F.; YALOUR, M. R. **Como fazer teses em saúde pública**: conselhos e ideias para formular projetos e redigir teses e informes de pesquisa. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2001.

YAZBEK, M. C. **Sistemas de Proteção Social, Intersetorialidade e Integração de Políticas Sociais**. Rio de Janeiro, 2010.

ZAGO, N. Pré-vestibular e trabalho docente: caracterização social e mobilização. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 4, p. 253-274, 2009.

_____. Cursos pré-vestibulares populares: limites e perspectivas. **Resumo**. [s.l: s.n.]. Disponível em: <<http://www.perspectiva.ufsc.br>>. Acesso em: 16 out. 2019.

_____. Cursos pré-vestibulares populares: limites e perspectivas. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 26, n. 2, 149-174, jan./jun. 2008.

7

Apêndices

7.1.

Apêndice 1 – Formulário para identificação do entrevistado

Identificação do entrevistado:

Idade:

Sexo:

Escolaridade:

Cor:

Trabalha na área de formação:

Qual ocupação:

Como foi o acesso à universidade:

7.2.

Apêndice 2 – Questionário para os professores voluntários

- a) Como foi a sua trajetória até chegar a opção profissional?
- b) Qual a razão para o ingresso como professor voluntário no PVCB?
- c) Quais foram seus maiores aprendizados e desafios como docente voluntário no PVCB?
- d) A prática docente voluntária trouxe alguma contribuição para a sua formação profissional, ou seja, ao seu ver, atuar como professor voluntário no PVCB tem agregado para a experiência de profissional da licenciatura?
- e) Como você percebe o voluntariado e a sua participação no PVCB?
- f) Você tem alguma experiência profissional docente, para além do PVCB? Se sim, como compara o trabalho no PVCB e em outras instituições formal e não-formal de ensino?
- g) Como você percebe a contribuição do Pré-vestibular Comunitário Bonsucesso na sua formação como professor?

7.3.**Apêndice 3 – Termo de consentimento livre e esclarecido**

O presente termo em atendimento à Resolução CNS 196/96, destina-se a esclarecer ao participante da pesquisa intitulada “Pré-vestibular Comunitário Bonsucesso: Formação e Prática Docente no Contexto das Novas Expressões do Voluntariado”. A pesquisa se dará sob a responsabilidade do pesquisador Felipe Guimarães de Oliveira Gomes, aluno do curso de Pós-Graduação do Departamento de Serviço Social da PUC-Rio, ressaltando os seguintes aspectos:

Objetivo: Analisar a influência do PVCB na formação e prática docente dos seus professores voluntários.

Metodologia: realizar-se-á pesquisa de campo por intermédio de roteiro e de questionário, com o objetivo de apreender as percepções dos entrevistados sobre o papel do CPVCB na formação profissional e prática docente deles, analisando os resultados da entrevista.

Justificativa e Relevância: faz-se necessária a pesquisa sobre o papel do CPVCB, porque permitirá ao público acadêmico e aos demais interessados na temática, ter acesso às informações atualizadas a partir dessa pesquisa, que não se encontra em outras bibliografias sobre o tema de pré-vestibulares populares. Deste modo, para a academia será de grande valia, tendo em vista que possibilitará que outros pesquisadores possam partir dos dados desse estudo e, deste modo, possam aprofundar ou propor novas metodologias de análise a partir dos estudos sobre PVCs, o que muito contribuirá para uma análise crítica e construtiva sobre essa temática.

Confidencialidade do estudo: o estudo dar-se-á no Pré-vestibular Comunitário Bonsucesso junto aos professores voluntários e os dados serão compilados pela pesquisadora. Os resultados e as identidades dos voluntários participantes serão preservados. Os entrevistados, quando citados no estudo, serão nomeados por “entrevistados” e sequenciados pela ordem das entrevistas.

Garantia de esclarecimento: os voluntários participantes terão todas e quaisquer formas de esclarecimento e informações sobre a pesquisa, dúvidas, bem como da metodologia da pesquisa adotada a todo e qualquer momento.

Participação Voluntária: A participação dos sujeitos da pesquisa no projeto é voluntária e livre de qualquer forma de remuneração e que ele pode retirar seu consentimento em participar da pesquisa a qualquer momento.

Consentimento para participação: eu estou de acordo com a participação no estudo descrito acima. Eu fui devidamente esclarecido quanto aos objetivos da pesquisa e aos procedimentos. Os pesquisadores me garantiram disponibilizar qualquer esclarecimento adicional a que eu venha solicitar durante o curso da pesquisa e o direito de desistir da participação em qualquer momento, sem que a minha desistência implique em qualquer prejuízo à minha pessoa, sendo garantido anonimato e o sigilo dos dados referentes à minha identificação, bem como de que a minha participação neste estudo não me trará nenhum benefício econômico.

Eu,

Aceito livremente participar do estudo intitulado “Pré-vestibular Comunitário Bonsucesso: A Formação e Prática Docente no Contexto das Novas Expressões do Voluntariado” desenvolvido pelo pesquisador Felipe Guimarães de Oliveira Gomes.

Mestrando: Felipe Guimarães de Oliveira Gomes

Orientadora: Professora Doutora Andreia Clapp Salvador

Contato do Departamento de Serviço Social da PUC - Rio: (21) 3527-1290

7.4.

Apêndice 4 – Termo de adesão ao serviço voluntário



TERMO DE ADESÃO AO SERVIÇO VOLUNTÁRIO

Pelo presente termo, o Sr. XX, brasileiro, estado civil, solteiro, Profissão, secretário, RG nº XX.XXX.XXX-X, inscrito no CPF-MF sob o nº XXX.XXX.XXX -XX, residente à Rua das Laranjeiras, nº 336 – Bairro Laranjeiras, Cidade Rio de Janeiro, Estado Rio de Janeiro, adere nesta data ao serviço voluntário, após a assinatura deste, junto ao Curso de Pré-vestibular Comunitário Bonsucesso com sede à Rua General Galiene, 122 – Bairro Bonsucesso, Cidade Rio de Janeiro, Estado Rio de Janeiro; nas dependências da Matriz Nossa Senhora do Bonsucesso.

Tenho ciência de que o Curso de Pré-vestibular Comunitário Bonsucesso não conta com verbas para auxiliar aos voluntários nas despesas de transporte, alimentação, livros, apostilas, fotocópias e impressões de materiais eventualmente usadas para execução das atividades.

Ademais, tenho pleno conhecimento de que, pelas tarefas que forem por mim desempenhadas, não se configuram em hipótese alguma a geração de qualquer direito trabalhista, por tratar-se de serviços espontâneos e gratuitos, nos termos da Lei n.º 9.608/98.

Os serviços serão prestados de acordo com a disponibilidade de cada voluntário, sendo que, o objeto que trata esse termo de adesão terá vigência durante todo o ano de XXXX.

Por ser verdade, firmo o presente documento.

Rio de janeiro, XX de

fevereiro de XXXX

Nome do (a) voluntário (a)

Ciente e aceito de bom grado o trabalho voluntário que ora está sendo oferecido pela pessoa qualificada.

Rio de janeiro, XX de fevereiro de XXXX

Felipe Guimarães de Oliveira Gomes
Coordenação Geral
De acordo

Pe. Leonardo Holtz Peixoto
Pároco da Paróquia Nossa Senhora do Bonsucesso