

**UNIUBE – UNIVERSIDADE DE UBERABA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E EXTENSÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – FORMAÇÃO DOCENTE
PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA: MESTRADO PROFISSIONAL**

MARTA HELENA DE OLIVEIRA

**O CURSINHO POPULAR AFIN-UFU COMO EXTENSÃO: contribuições para a
formação político-pedagógica de professores/as**

**UBERLÂNDIA/MG
2021**

MARTA HELENA DE OLIVEIRA

**O CURSINHO POPULAR AFIN-UFU COMO EXTENSÃO: contribuições para a
formação político-pedagógica de professores/as**

Dissertação/Produto de Mestrado, apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação – Formação Docente para a Educação Básica: Mestrado Profissional – Uniube/Uberlândia, na linha Educação Básica: fundamentos e planejamento, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Tiago Zanquêta de Souza.

**UBERLÂNDIA/MG
2021**

Catálogo elaborado pelo Setor de Referência da Biblioteca Central UNIUBE

O4c Oliveira, Marta Helena de.
O cursinho popular AFIN-UFU como extensão: contribuições para a formação político-pedagógica de professores/as / Marta Helena de Oliveira. – Uberlândia-MG, 2021.
131 f. : il. color.

Dissertação (Mestrado) – Universidade de Uberaba. Programa de Pós-Graduação em Educação: Formação docente para a Educação Básica. Linha de pesquisa: Fundamentos e Planejamento.
Orientador: Prof. Dr. Tiago Zanquêta de Souza.

1. Educação popular. 2. Professores. 3. Extensão universitária. 4. Educação. I. Souza, Tiago Zanquêta de. II. Universidade de Uberaba. Programa de Pós-Graduação em Educação: Formação docente para a Educação Básica. III. Título.

CDD 370.115

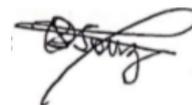
MARTA HELENA DE OLIVEIRA

**O CURSINHO POPULAR AFIN-UFU COMO EXTENSÃO: CONTRIBUIÇÕES
PARA A FORMAÇÃO POLÍTICO-PEDAGÓGICA DE PROFESSORES/AS**

Dissertação apresentada ao Programa de
Mestrado em Educação da Universidade de
Uberaba, como requisito final para a obtenção
do título de Mestre em Educação.

Aprovada em 17/12/2021

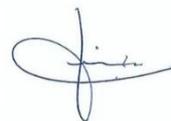
BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Tiago Zanquêta de Souza
(Orientador)
Universidade de Uberaba – UNIUBE



Prof. Dr. Pedro José Santos Carneiro Cruz
Universidade Federal da Paraíba – UFPB



Prof^a. Dr^a. Gercina Santana Novais
Universidade de Uberaba – UNIUBE

Ao meu orientador Professor Doutor Tiago Zanquêta de Souza.
Ao meu marido Klaas Van Meijeren, por ser sempre meu porto seguro.
E ao meu filho Niklaas Van Meijeren, maior presente de Deus, amor infinito.
A minha família amada.
Nada disso teria sentido se vocês não existissem na minha vida.

AGRADECIMENTOS

Ao meu orientador Prof. Dr. Tiago Zanquêta de Souza, por acreditar em meu trabalho. Obrigada pela paciência, pela atenção e pelos questionamentos, indispensáveis à minha formação e à realização deste trabalho.

À minha querida amiga Professora Doutora Gláucia Carvalho Gomes pelas preciosas contribuições para esta pesquisa.

À banca de exame de qualificação e defesa pelas contribuições significativas.

Ao meu amado marido Klaas van Meijeren, que mesmo longe em outro país, me mostra no cotidiano o que é companheirismo, e por estar sempre lá para me ouvir e me acolher quando parecia não ter mais jeito. Por todas as vezes que me deu suporte em todos os sentidos, mesmo via telefone, WhatsApp e e-mail, me acalmou e entendeu o quanto era importante para eu realizar esse trabalho.

Ao meu filho mais que amado Niklaas, um anjo que Deus colocou em minha vida, mostrando com a simplicidade de uma criança que eu conseguiria.

A minha amada mãe Iolanda e aos meus nove irmãos: Maria (*in memoriam*), Sinomar, Jocimar, Marly, Nilda, Cléo, Clévio, Clênia e Fabiane, por serem sempre meu porto seguro e por entenderem, com delicadeza, todas as minhas ausências e minhas dificuldades durante o processo. Sem vocês não teria conseguido!

A minha fiel escudeira Laís, pessoa maravilhosa e inteligente, que sempre segurou minhas “pontas” no trabalho, quando eu não podia estar 100% presente, mesmo de forma virtual.

Agradeço a Deus pela possibilidade de realizar esse trabalho e por todas as pessoas que colocou no meu caminho, pois conhecimento válido é aquele produzido na troca.

Por fim, agradeço a UFU pelo apoio financeiro!

*“Educação não transforma o mundo. Educação muda as pessoas.
Pessoas transformam o mundo”.*

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra,
1987, p.87

RESUMO

A presente pesquisa está vinculada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação: formação docente para a Educação Básica, por meio da linha de pesquisa Educação Básica: fundamentos e planejamento. Está atrelada ao projeto de pesquisa intitulado “Educação na diversidade para a cidadania: um estudo de processos educativos e formativos escolares e não escolares”. Nesta pesquisa, é alvo de investigação o Projeto de Extensão Cursinho Popular do Programa Ações Formativas Integrada – AFIN, desenvolvido dentro dos campi da Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia/MG. A abordagem acerca dos cursinhos populares na perspectiva extensionista foi elaborada à luz dos(as) autores(as) Zago (2008), Whitaker (2003, 2008, 2010). Para discutir acerca da formação de professores e da curricularização da extensão a partir dos cursinhos populares, o referencial teórico adotado apoia-se em Freire (1977, 1979a, 1979b, 1982, 1994, 1996, 2000, 2006, 2011, 2015), Melo Neto (2004), Serrano (2013), Souza (2017), Cruz (2011, 2013, 2017), Fleuri (2005), Imbernon (2000), Nóvoa (2001), Zeichner (2010), Gadotti (2017), Pereira; Raizer, Meirelles (2010) e Groppo; Oliveira; Oliveira (2019). O objetivo geral da pesquisa é analisar as contribuições do referido projeto de extensão para a formação político-pedagógica dos/as professores/as que nele atuaram. Tem por objetivos específicos descrever o perfil dos/as discentes dos diferentes cursos da UFU, dentre eles especialmente as licenciaturas, que atuaram como professores/as do referido cursinho popular; analisar o cursinho popular AFIN como projeto extensionista e seus vínculos com os pressupostos da extensão popular; discutir sobre a curricularização da extensão no âmbito da formação docente por meio do cursinho popular nas licenciaturas. A metodologia é de abordagem qualitativa, segundo Bodgan e Biklen (1991), valendo-se da pesquisa bibliográfica, conforme Alves (2012), contando com Estado da Arte, como preconizam Nóbrega; Therrien (2004) e documental, na perspectiva de Cellard (2008). As categorias analíticas elaboradas foram: 1. O perfil dos/as professores/as que atuaram no cursinho popular AFIN; 2. A formação político-pedagógica docente e a ênfase no “pedagógico”; e 3. A formação político-pedagógica docente e a ênfase no “político”. Como resultados se pode afirmar que o cursinho popular AFIN contribui para a formação político-pedagógica dos/as professores/as que nele atuaram, perfazendo o “duplo movimento” apontado por Pereira; Raizer; Meirelles (2010), ou seja, cumprindo a função de preparar os discentes para o vestibular e problematizando a realidade vivida por eles, atrelada aos conteúdos estudados. E, também, revela-se a contradição problematizada por Groppo; Oliveira; Oliveira (2019) que é aquela em que o cursinho popular AFIN, ainda que se pretenda popular, por demasiar a ênfase no “pedagógico”, se desprende das pautas políticas que historicamente o constitui. Todavia, a formação político-pedagógica é evidenciada por entre as práticas adotadas pelos/as professores que nele atuaram, desde a preparação para as aulas, que envolve planejamento, organização, produção de materiais, conversação com os discentes no extraturno, à sua execução como comunicação. Por fim, há elementos que permitem pensar o cursinho popular como possibilidade de curricularizar a extensão no âmbito das licenciaturas, vinculado aos pressupostos da extensão popular.

Palavras-chave: Extensão Popular. Professor/a. Cursinhos Populares.

ABSTRACT

This research is linked to the Professional Master's Program in Education: teacher training for Basic Education, through the research line Basic Education: fundamentals and planning. It is linked to the research project entitled “Education in diversity for citizenship: a study of educational and training processes in schools and non-schools”. In this research, the Extension Project Cursinho Popular of the Integrated Formative Actions Program - IFAP, developed within the campuses of the Federal University of Uberlândia (FUU), Minas Gerais, Brazil, is the subject of investigation. The approach to popular courses from an extensionist perspective was elaborated in the light of the authors Zago (2008), Whitaker (2003, 2008, 2010). To discuss how teacher and extension curricularization based on popular courses, the theoretical framework adopted is based on Freire (1977, 1979a, 1979b, 1982, 1994, 1996, 2000, 2006, 2011, 2015), Melo Neto (2004), Serrano (2013), Souza (2017), Cruz (2011, 2013, 2017), Fleuri (2005), Imbernon (2000), Nóvoa (2001), Zeichner (2010), Gadotti (2017), Pereira; Raizer, Meirelles (2010) and Groppo; Oliveira; Oliveira (2019). The general objective of the research is the analysis of the contributions of the extension project for the political-pedagogical formation of the teachers who worked in it. Its specific objectives are the profile of the students of the different courses at FUU, among them especially the licentiate degrees, who acted as professors of this popular course; analyzed the popular course IFAP as an extension project and its links with the assumptions of popular extension; discuss about the curricularization of extension in the context of teacher training through the popular course in undergraduate courses. The methodology uses a qualitative approach, according to Bodgan and Biklen (1991), using bibliographical research, according to Alves (2012), with State of the Art, as recommended by Nóbrega; Therrien (2004) and documentary, from the perspective of Cellard (2008). As analytical categories elaborated were: 1. The profile of / the teachers / those who worked in the popular course IFAP; 2. The political-pedagogical training of teachers and emphasis on “pedagogical”; and 3. The political-pedagogical training of teachers and emphasis on the “political”. As a result, it can be stated that the popular course IFAP contributes to the political-pedagogical training of teachers who worked in it, making up the “double movement” pointed out by Pereira; Rooter; Meirelles (2010), that is, fulfilling the function of preparing students for the entrance exam and questioning the reality they experience, linked to the contents studied. And, also, the contradiction problematized by Groppo is revealed; Oliveira; Oliveira (2019), which is the one in which the popular course IFAP, although intended to be popular, because it places too much emphasis on “pedagogical”, detaches itself from the political guidelines that historically constitute it. However, the pedagogical political formation is evidenced by the practices adopted by the teachers who worked in it, from the preparation for classes, which involves planning, organization, production of materials, conversation with students in the extra shift, to its implementation as communication. Finally, there are elements that allow us to think of the popular course as a possibility to curricular extension within the scope of degrees, linked to the assumptions of popular extension.

Keywords: Popular Extension. Teacher. Popular courses.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Levantamento de artigos em periódicos, teses e dissertações no período de 2016 a 2020 em todas as áreas do conhecimento	40
Quadro 2 - Inventário organizado a partir do levantamento bibliográfico como um procedimento do Estado da Arte	41
Quadro 3 - As fases históricas de origem dos cursinhos populares no Brasil	52
Quadro 4 - Cursos de origem dos discentes que atuaram como professores(as) no AFIN entre os anos 2015-2020	99
Quadro 5 - Discentes voluntários e com bolsas que atuaram no AFIN como docentes	100
Quadro 6 - Quantitativo de alunos atendidos/UBERLÂNDIA	101

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
Objetivos da pesquisa	19
Organização da pesquisa	19
I – MEMORIAL: o que revela a história de vida da pesquisadora	21
História pessoal	21
Vida acadêmica	23
Vida profissional mesclada com experiências pessoais	24
Uma quase conclusão	29
II – METODOLOGIA DA PESQUISA	31
2.1 A Pesquisa bibliográfica	32
2.2 A pesquisa documental	36
III – CURSINHOS POPULARES: DO BRASIL À UFU	39
3.1 O Estado da Arte: inventário descritivo	39
3.2 Uma retomada histórica acerca dos cursinhos populares no Brasil	46
3.3 O cursinho popular AFIN na Universidade Federal de Uberlândia	64
IV – O CURSINHO POPULAR COMO EXTENSÃO: UMA REFLEXÃO PARA A FORMAÇÃO DOCENTE E A CURRICULARIZAÇÃO NAS LICENCIATURAS	70
4.1 A extensão universitária: perspectiva histórica	70
4.2 A extensão popular, os cursinhos populares e a formação político-pedagógica de professores/as	77
4.3 A curricularização da extensão nas licenciaturas por meio dos cursinhos populares	91
V – O CURSINHO POPULAR AFIN E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA A FORMAÇÃO POLÍTICO-PEDAGÓGICA DE PROFESSORES/AS	96
5.1 O perfil dos/as professores/as que atuaram no cursinho popular AFIN	98
5.2 A formação político-pedagógica docente e a ênfase no “pedagógico”	101
5.3 A formação político-pedagógica docente e a ênfase no “político”	108
CONSIDERAÇÕES FINAIS	114
REFERÊNCIAS	121

INTRODUÇÃO

É alvo de investigação nesta pesquisa o Projeto Cursinho Popular vinculado ao Programa Ações Formativas Integradas – AFIN, da Universidade Federal de Uberlândia, programa este que teve sua criação em 2016, por meio da Pró-Reitoria de Extensão, Cultura e Assuntos Estudantis (PROEX) da mesma universidade. Tem o objetivo de atender estudantes do 3º ano do Ensino Médio da educação básica pública, que contribui para o maior acesso destes à continuidade dos estudos no ensino superior, bem como proporcionar atividades de docência aos alunos de graduação daquela universidade, provenientes de diferentes cursos de Licenciatura, tais como Geografia, História, Ciências Sociais, Matemática, Pedagogia, Filosofia, Letras. Pode ser compreendida como uma proposta de frente dupla, entre ingressantes da universidade e futuros professores/as.

Tem como proposta a oferta de cursinho preparatório para ingresso na Educação Superior, com foco em alunos/as empobrecidos e vulnerabilizados social, econômica e culturalmente. É conhecido e tratado como cursinho popular, destacando, assim, a função social da UFU e as questões referentes à dimensão social da estrutura de formação de professores.

Antes de abordarmos o cursinho popular AFIN, é de agrado versar sobre as inquietações que move os caminhos dos brasileiros menos favorecidos, dado que a exploração que assola o mundo na repetição de mecanismos de exclusão e apartação. O propósito de introduzirmos valores que, quando assimilados e interiorizados em nosso fazer do dia a dia, garantem a perpetuação da ordem social vigente. Sendo um sistema que transpassa, e só pode se realizar penetrando nossa cultura e nossa educação. Poucos acreditam na real possibilidade de pertencer ao espaço que hoje traduz em nossa realidade, um espaço que, ao ser observado, comparado e vivido por uma grande porcentagem da população brasileira, se dão conta dos enormes desafios, barreiras quase intransponíveis, seja essa realidade em muitos dos aspectos sociais, sendo uma das mais importantes à educação. Esse modo, não é uma forma particular de se ver o mundo pelos menos favorecidos, mas a consequência da barreira estrutural material necessária para preservação do sistema social, que afeta milhares de jovens no Brasil.

Os alunos pertencentes a esta porcentagem de menos favorecidos que conseguem concluir o ensino médio e conhecem a possibilidade de cursar uma universidade, muitas vezes recorrem aos projetos de entidades sem fins lucrativos, organizações não governamentais, igrejas, associações, sindicatos, movimentos sociais ou grupos vinculados às próprias

universidades que ofereçam aulas preparatórias para os exames de acesso as instituições de ensino superior. São cursinhos de diferentes nomeações (comunitários, alternativos, populares), como veremos, cujo fim pode ser apenas ajudar estes alunos a ingressar em uma universidade, estão alicerçados em uma idealização de educação para além do que é considerado acreditável, propondo uma formação que indague o próprio vestibular ou o ENEM, oferecendo formação humana crítica, conforme sugere Groppo (2013).

Muitos cursinhos populares têm por objetivo cumprir este papel de conduzir e afirmarem como categoria popular, trazendo em suas entranhas o compromisso ético com os menos favorecidos, assim como pontua Oliveira (2006).

A relevância deste trabalho está na medida em que se coloca em discussão um tema importante de interesse dos movimentos de educação popular por meio dos cursinhos populares (OLIVEIRA, 2006), objetivando contribuir com o acesso ao ensino superior de estudantes oriundos de classes populares e com a prática da docência pelos acadêmicos dos cursos de licenciatura, criando um espaço de organização e prática social destinado à juventude secundarista e universitária.

No tocante ao graduando de licenciatura, é importante abordarmos também sobre o estágio curricular obrigatório que é cerceado tanto pelo tempo de realização quanto pela pouca autonomia dos acadêmicos em realizar atividades e elaboração de mecanismos. Dentre os fatores que corroboram para esta falta de liberdade está primeiramente na dificuldade em arrumar estágios; desvio de papéis dos estagiários; falta de apoio/auxílio dos profissionais envolvidos na área; e choque com a realidade. Pelo fato da dificuldade em conseguir estágios nos traz outro obstáculo bastante significativo, qual seja, a falta de suporte por parte da escola para com o estagiário e, portanto, o descaminho da função do mesmo. Tantas feitas, o aluno/estagiário é submetido a atribuições que não equivalem ao apontado nos currículos de formação de professores, para conseguir adentrar-se no ritmo cotidiano escolar e efetuar a carga horária pertencente ao estágio supervisionado.

Assim sendo, é primordial que o futuro professor tenha a chance de participar de outras oportunidades formativas em que se defina uma boa ligação com a comunidade escolar, quais sejam: gestores, coordenadores pedagógicos, professores, alunos, pais, comunidade, secretários, entre outros. E calcado nesta experiência, aprimorar a capacidades e habilidades significativas para ultrapassar os desafios que traz a educação. É nesse sentido, também, que o cursinho popular AFIN pode ser experimentado.

Segundo Reeve (2006), o estímulo à necessidade de autonomia “depende bastante do grau de apoio e de satisfação (grau de apoio à sua autonomia) versus o grau de indiferença e de frustração (grau de controle) com que suas relações com o ambiente são percebidas” (REEVE, 2006, p. 81).

Nessa concepção, o incentivo pode ser exaurido quando a entidade escolar e o professor regente não permitem ao aluno/estagiário atos independentes. Assim, é imprescindível que se ofereça mais liberdade e suporte para o empoderamento nas decisões ligadas às práticas pedagógicas dos professores em formação inicial.

Sobre este olhar, o estágio deve ser apontado como um ingrediente que facilite a junção entre teoria e prática como uma aproximação da realidade profissional, e não como a prática em si, uma vez que os alunos permanecem ali por um período de tempo limitado, sem conquistarem um espaço considerável de autonomia. Logo, não se efetua a prática, mas se acerca desta para exercer algum tipo de atividade que atenda ao seu processo de formação (SANTOS, 2004).

Por isso, tem-se observado que a extensão é indispensável na formação de professores e professoras. Apontam Di-Lorenzo; Fernandes; Araújo (2017, p. 560):

Para tanto, a extensão constitui-se como viés indispensável na formação de educandos, pois promove o desenvolvimento das práxis, a partir da ação dialógica e do domínio da linguagem técnica, com a utilização de tecnologias capazes de produção de conhecimentos e, de interação com a sociedade circundante percebendo-se os saberes e as realidades locais.

Quando os alunos/docentes tem acesso as experiências em extensão universitária, há o estímulo no processo de aprendizado do estudante durante o período de formação inicial, promovendo uma troca entre a universidade e a sociedade. Todo esse processo pode resultar no desenvolvimento de capacidades em lidar com diferentes situações, auxiliando na futura vida profissional. E, o cursinho popular AFIN bem como os cursinhos populares pelo Brasil, configuram-se como um terreno fértil para essa realização como extensão.

Considerando os significados relacionados e atribuídos historicamente à extensão universitária, como veremos, torna-se indispensável compreender o caráter que a extensão vinculada ao cursinho popular AFIN tem efetivamente implicado na formação inicial dos estudantes como professores/as.

Preconiza Corrêa-Silva et al (2017 p.77), que:

Além do aspecto relativo ao desenvolvimento humano à extensão universitária contribui também com o desenvolvimento de habilidades e conhecimentos profissionais, através da formação inicial que é enriquecida com as ações extensionistas. Tais ações possibilitam, entre outras coisas, a maior aproximação entre

teoria e prática, que muitas vezes não são adequadamente exploradas no curso de licenciatura.

E, para isso, o MEC estabeleceu em dezembro de 2018 as diretrizes para a inserção curricular da extensão nos projetos pedagógicos de todos os cursos de graduação. A aprovação por unanimidade da normativa pelo Conselho Nacional da Educação foi publicada no Diário Oficial da União Nº 7, DE 18 DE DEZEMBRO DE 2018. A medida está de acordo com a meta 12.7 do Plano Nacional de Educação (PNE) – que assegura 10% dos créditos curriculares para projetos de extensão – e traz definições para as políticas de extensão da educação superior brasileira. Ficam determinados, por exemplo, parâmetros de avaliação para ações extensionistas, além de princípios e normas para a extensão em toda a educação superior do país. E ainda, as instituições de educação superior têm até 14 de dezembro de 2021 para adequar-se às normas e reservar 10% da carga horária para atividades de extensão. De acordo com a resolução, são consideradas atividades de extensão programas, projetos, cursos e oficinas, eventos e prestação de serviços.

Pactua ainda à RESOLUÇÃO Nº 7, DE 18 DE DEZEMBRO DE 2018, no artigo 5º - Estruturam a concepção e a prática das Diretrizes da Extensão na Educação Superior nos incisos I, II e IV que:

- I - a interação dialógica da comunidade acadêmica com a sociedade por meio da troca de conhecimentos, da participação e do contato com as questões complexas contemporâneas presentes no contexto social;
- II - a formação cidadã dos estudantes, marcada e constituída pela vivência dos seus conhecimentos, que, de modo interprofissional e interdisciplinar, seja valorizada e integrada à matriz curricular;
- IV - a articulação entre ensino/extensão/pesquisa, ancorada em processo pedagógico único, interdisciplinar, político educacional, cultural, científico e tecnológico.

Trata também o Art. 6º sobre a estrutura, concepção e a prática das Diretrizes da Extensão na Educação Superior, incisos:

- I - a contribuição na formação integral do estudante, estimulando sua formação como cidadão crítico e responsável;
- II - o estabelecimento de diálogo construtivo e transformador com os demais setores da sociedade brasileira e internacional, respeitando e promovendo a interculturalidade;
- III - a promoção de iniciativas que expressem o compromisso social das instituições de ensino superior com todas as áreas, em especial, as de comunicação, cultura, direitos humanos e justiça, educação, meio ambiente, saúde, tecnologia e produção, e trabalho, em consonância com as políticas ligadas às diretrizes para a educação ambiental, educação étnico-racial, direitos humanos e educação indígena;
- VII - a atuação na produção e na construção de conhecimentos, atualizados e coerentes, voltados para o desenvolvimento social, equitativo, sustentável, com a realidade brasileira.

Estas diretrizes estão muito além do especificado na meta 12.7 do Plano Nacional de Educação, mas também através de históricos de práticas, de construções teóricas e de

experiências que demonstram essa importância. A universidade, nessa direção, torna-se um ambiente com oportunidades de inclusão de conhecimentos diversos, e é onde se perpetua a formação dos estudantes, que objetivam uma carreira profissional, bem como para transpor os limites dos seus alicerces, fortalecer sua criatividade e desenhar o futuro de um país.

Alguns destes benefícios e expressões de comprometimento social da universidade, segundo Menezes Neto (1983, p. 233):

São pontuadas por meio de suas ações de pesquisa, ensino e extensão, consideradas atividades básicas do ensino superior. O exercício de tais funções é solicitado como dado de excelência na graduação, fundamentalmente voltado à formação de um profissional cidadão relacionado com a apropriação e produção do conhecimento científico e comprometido ainda com a realidade social.

Preceitua ainda o Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileira em 2021, no 47º ENCONTRO NACIONAL DO FÓRUM DE PRÓ-REITORAS E PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS INSTITUIÇÕES PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRAS, realizado em na cidade de Alfenas/Minas Gerais, onde preceitua que entre as estratégias usadas pela universidade está a formação de um profissional cidadão baseada na efetiva relação recíproca do acadêmico com a comunidade, seja para se situar historicamente, para se identificar culturalmente ou para referenciar sua formação com os problemas que um dia terá que enfrentar. E ainda, que a relação mais direta entre universidade e comunidade é proporcionada pela extensão universitária, entendida como um processo interdisciplinar educativo, cultural, científico e político, que, sob o princípio da indissociabilidade promove a interação transformadora entre universidade e outros setores da sociedade.

Pactua também reafirmar o compromisso social das Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES) em produzir conhecimento científico e tecnológico vinculado às necessidades da sociedade, por meio da articulação do ensino e pesquisa mediada pela extensão universitária, bem como orientar, estimular e acompanhar as IPES na implementação da inserção da extensão nos currículos dos cursos de graduação como atividade central a ser desenvolvida neste período. Que a centralidade se deve à necessidade de cumprimento da Resolução 7/2018, CNE, cujo prazo de implantação, que por força da pandemia foi ampliado para dezembro de 2022, e que esta centralidade se deve, ademais e principalmente, ao impacto que provocará na qualidade da formação acadêmica no âmbito da graduação, tendo em vista que implicará a real indissociabilidade ensino, pesquisa e extensão.

O FORPROEX (2021) pontua também que o financiamento da extensão universitária como política de Estado na interlocução com os governos federal, estaduais e municipais, para

se evitar as intercorrências conjunturais, tem em vista que a materialidade da inserção curricular da extensão pressupõe ampliação substantiva das atividades de extensão, especialmente de projetos e programas. Tal é esse o paradigma da curricularização. Soma-se a este paradigma, a promoção da adoção de indicadores de avaliação da extensão pelas IPES que possam compor a avaliação institucional, a partir dos estudos realizados pelo FORPROEX, das prioridades estabelecidas, sem perder de vista as especificidades das instituições. Cabe ao Fórum de Pró-reitores, então, acompanhar e avaliar a qualidade das atividades de extensão desenvolvidas remotamente, buscando identificar os limites e possibilidades dessa estratégia diante das diretrizes da extensão universitária que tem na coexistência um pressuposto fundamental.

Concorrendo com este pensamento, Gurgel (1986) afirma que as atividades desenvolvidas pela extensão universitária são o elemento de ligação entre as instituições de ensino superior e os demais setores da sociedade. E, ainda, que a pesquisa também tem um vínculo com a comunidade, através de descobertas de remédios, vacinas, tratamentos, desenvolvimento de novas tecnologias e produtos, bem como, buscar respostas para os problemas que tocam povo.

Dentro desta realidade, Silva (1996, p.33) argumenta que a extensão universitária atua na realidade como:

Uma forma de interação que deve existir entre a universidade e a comunidade na qual está inserida. É uma espécie de ponte permanente entre a universidade e os diversos setores da sociedade. Funciona como uma via de duas mãos, em que a Universidade leva conhecimentos e/ou assistência à comunidade, e recebe dela influxos positivos como retroalimentação tais como suas reais necessidades, seus anseios, aspirações e também aprendendo com o saber dessas comunidades. Ocorre, na realidade uma troca de conhecimentos, em que a universidade 1 Palestra proferida no II Simpósio Multidisciplinar "A Integração Universidade-Comunidade", em 10 de outubro de 1996. Também aprende com a própria comunidade sobre os valores e a cultura dessa comunidade. Assim, a universidade pode planejar e executar as atividades de extensão respeitando e não violando esses valores e cultura. A universidade, através da Extensão, influencia e também é influenciada pela comunidade, ou seja, possibilita uma troca de valores entre a universidade e o meio.

Silva (1996, p.34) também afirma que, por meio da Extensão, a Universidade vai até a comunidade, ou a recebe em seu “campus”, disseminando o conhecimento de que é detentora. Verifica-se que “é uma forma de a universidade socializar e democratizar o conhecimento, levando-o aos não universitários”. Todavia, essa via de mão dupla aqui identificada é superada pela via de “contramão” como coloca Rosa (2011), ou seja, pela extensão popular, como propõem Melo Neto (2014), Cruz (2013), Souza (2017).

Ainda neste princípio corrobora com uma crítica, Freire (1983, p.13), que faz uma análise profunda do termo “extensão” a partir da relação entre o agrônomo e o camponês:

Parece-nos que a ação extensionista envolve qualquer que seja o setor em que se realize a necessidade que sentem aqueles que a fazem, de ir até a “outra parte do mundo”, considerada inferior, para, à sua maneira, “normalizá-la”. Para fazê-la mais ou menos semelhante a seu mundo.

Desse modo, segundo Freire (1987), ao fazer extensão deve-se considerar o saber de mundo dos diferentes espaços, pois não há uma compreensão que não há saber mais, ou saber menos, há saberes diferentes que precisam ser respeitados. Podemos também trazer a luz, o trabalho de Monte (2005, p.43), que em sua monografia da Especialização em Docência do Ensino Superior, afirma que:

Ao longo da sua existência, a universidade sempre tem dispensado um tratamento diferenciado à extensão. O ensino, por muito tempo, foi tratado de forma dicotomizada da pesquisa e da extensão, embora, em algumas instituições, a pesquisa tenha recebido uma atenção especial enquanto a extensão ocupava um espaço mais voltado para ações pontuais, com poucas verbas para a sua realização. Há algum tempo, a pesquisa assume um papel importante nas instituições públicas de ensino superior, recebendo o incentivo do governo através de vários órgãos, enquanto a extensão permanece sem o devido reconhecimento nessa história. Com a crise e a política de Estado mínimo na atualidade, a universidade pública é afetada pela retração dos incentivos econômico e financeiros direcionados à educação, sendo a extensão universitária, por sua vez, afetada de forma mais contundente.

E nesta afirmação pode-se observar que o ensino deve ser incentivado e aprimorado juntamente com a pesquisa e a extensão nas universidades, haja vista que, se o ensino for apenas transmitido, quebra a relação de dependência, implicando na qualidade da maneira de inserir o conhecimento, ou seja, para construir uma cultura acadêmica com espaços de integração entre a sociedade e a universidade, deve existir o trabalho entre eles.

Nesta direção, Lima (2003) aponta que a universidade deve estar inserida permanentemente na comunidade, realizando a troca de experiências, assimilando, revendo valores e prioridades que permitam que a população se identifique como sujeito de sua própria história, proporcionando consequentes mudanças das condições de vidas, superando, assim, problemas sociais encontrados na própria comunidade.

O Cursinho AFIN da Universidade Federal de Uberlândia visa contribuir para a formação do discente dos cursos de licenciatura da Universidade Federal de Uberlândia por meio de práticas docentes, como universo de investigação de pesquisa e prática de extensão, de forma que o licenciando possa, no curso do desenvolvimento de suas habilidades docentes, referenciá-las socialmente, ao mesmo tempo em que contribui para o constructo teórico que lhe permitirá investigar o universo em que virá a atuar profissionalmente.

O cursinho popular AFIN da UFU se reconhece da natureza popular, segundo Santos; Gomes; Ferreira (2017) pois tem a tão fundamental ligação entre saberes, de forma conversatória e fomentadora, que estrutura a ação extensionista, cuja metodologia exige o

resultado na formação de alunos que deverá ser sobretudo aludida pela prática da extensão. Este caráter popular amplia as condições de acesso dos alunos oriundos de escolas públicas à Universidade Pública, cooperando com a formação dos mesmos para realização do Enem ou vestibular. E ainda podemos dizer que o AFIN, se dedica à ampliação dos canais de interação cultural e conciliação entre diferentes grupos sociais, discutindo a dimensão social e humana na formação, principalmente sob a ótica das experiências enfrentadas por pessoas em situações de vulnerabilidade social.

Paludo (2015, p. 220) traz a seguinte afirmação sobre Educação Popular, no que podemos figurar como natureza popular.

A concepção de Educação Popular (EP) como campo de conhecimento e como prática educativa se constituiu em exercício permanente de crítica ao sistema societário vigente, assim como de contra-hegemonia ao padrão de sociabilidade por ele difundida. Construída nos processos de luta e resistência das classes populares...

A educação popular contribui para a edificação de um ditame participante no solo brasileiro, tendo em vista as possibilidades ofertadas por ela, no tocante a prática político-pedagógica, na constatação em relação às ações geradoras de desigualdades sociais tais como falta de acesso à educação.

As ações focadas na educação devem se gerir no tocante da realidade dos indivíduos com os quais se está trabalhando e são estes que se fazem como protagonista da transformação.

Alinhada aos pressupostos de uma educação ao pensar a formação político-pedagógica de professores/as por meio dos cursinhos populares, considerados na pesquisa como uma prática extensionista, espera-se agregar à dimensão da extensão realizada, a categoria “popular”, como metodologia e como visão de mundo, que pautem uma educação em defesa da democracia, da justiça social, da solidariedade e da qualidade social para todos e todas, oportunizando uma formação docente que esteja emancipadora.

O seguimento assumido no AFIN faz com que este seja capacitado não como somente um cursinho popular, mas como um programa que agrega ações que são formativas para todas as pessoas que o integra e que nele e por ele são definidas em trocas e interações, que propõe a constante construção dos saberes que dialogam e se relacionam. O programa visa também propiciar aos estudantes de graduação em licenciatura a experiência do ser e fazer-se professor, propondo-lhes, mediante orientação, o desafio de elaborarem, dimensionarem, aplicarem e avaliarem as atividades formativas para os potenciais ingressantes do AFIN, conforme Santos; Gomes; Ferreira (2017) sugerem.

Sendo assim, voltando o olhar para o objeto desta pesquisa, chegou-se à seguinte questão: *quais são as contribuições do projeto de extensão cursinho popular AFIN da UFU para a formação político-pedagógica dos/as professores/as que nele atuaram?*

Acredita-se que o cursinho popular do Programa AFIN-UFU tenha possibilitado a formação político-pedagógica dos discentes dos diferentes cursos de licenciatura da Universidade Federal de Uberlândia para o exercício profissional no contexto da Educação Básica.

Objetivos da pesquisa

Tem por objetivo geral analisar as contribuições do projeto de extensão Cursinho Popular AFIN da UFU para a formação político-pedagógica dos/as professores/as que nele atuaram. E tem por objetivos específicos:

- a) descrever o perfil dos/as discentes dos diferentes cursos da UFU, dentre eles especialmente as licenciaturas, que atuaram como professores/as do referido cursinho popular;
- b) analisar o cursinho popular AFIN como projeto extensionista e seus vínculos com os pressupostos da extensão popular;
- c) discutir sobre a curricularização da extensão no âmbito da formação docente por meio do cursinho popular nas licenciaturas.

Organização da pesquisa

A primeira seção traz o memorial, oportunidade em que a pesquisadora relata sua trajetória de vida e revela a articulação desta trajetória com a pesquisa que desenvolveu no âmbito deste Mestrado em Formação Docente para a Educação Básica.

A segunda seção apresenta a metodologia da pesquisa, que é de abordagem qualitativa, segundo Bogdan e Biklen (1991), valendo-se da pesquisa documental, conforme preconiza Cellard (2008) e da pesquisa bibliográfica, segundo Alves (2012), que conta também com o Estado da Arte, segundo Nóbrega e Therrien (2004).

Na terceira seção são apresentados os resultados do Estado da Arte, seguidos dos apontamentos históricos acerca da origem dos cursinhos populares até a atualidade. Finalizando, trazemos também o histórico do cursinho popular AFIN da UFU.

Na quarta seção abordamos a histórica da extensão no contexto universitário brasileiro, até a origem da extensão popular. Na sequência, atrela-se do ponto de vista teórico a perspectiva dos cursinhos populares como extensão popular, apontando suas contribuições para a formação político-pedagógica de professores/as e para a curricularização em cursos de licenciaturas.

Na quinta seção são apresentados os resultados da pesquisa documental, com foco na análise das contribuições do cursinho popular AFIN para a formação político-pedagógica dos/as professores/as que nele atuaram. Tais análises se articulam ao contexto da extensão e à potencialidade da curricularização dos cursinhos no âmbito das licenciaturas.

Por último, apresentam-se as considerações finais da pesquisa bem como a bibliografia utilizada.

I – MEMORIAL: o que revela a história de vida da pesquisadora

O memorial descritivo que se segue tem como objetivo apresentar minha trajetória de vida pessoal, escolar, profissional mesclada com experiências pessoais, experiência acadêmica e até uma quase conclusão. Para tal, apresento um relato das principais atividades que vivenciei e desenvolvi ao longo da carreira, sobretudo aquelas que mais impactaram a minha vida pessoal, profissional e acadêmica. Começo remontando à minha infância e abordando aspectos preliminares da minha formação, o que, certamente, determinou o meu despertar pela vida acadêmica. Adianto que não cresci entre livros; mas, sim, entre plantas e animais. A universidade só viria mais tarde, e, diante do contexto social e econômico em que cresci, só poderia ser descoberta por mim mesma, em processo lento, embora, a meu ver, de forma definitiva e consciente.

História pessoal

"Ser ou não ser, eis a questão", em inglês, "*To be or not to be, that is the question*", é a famosa frase dita por Hamlet durante o monólogo da primeira cena do terceiro ato na peça homônima de William Shakespeare.

Neste clássico de Shakespeare, eu me inspirei para relatar nas próximas páginas algumas considerações do que poderia ter sido minha vida, a chance de ser mais uma pessoa que veio ao mundo apenas fazer papel de figurante no palco da vida, no entanto decide que seria alguém a fazer uma pequena diferença neste oceano de seres que habita este planeta.

Quero trazer para esse prólogo um pouco de quem fui, sou e rascunhar o que serei, ou ainda, poder no futuro desta viagem que é a vida, que se comparada a um quebra cabeça, que estará sempre acrescentando mais e mais peças, para uma construção de dias memoráveis.

Antes mesmo de falar sobre minha jornada, vou aqui relatar um pouquinho de quem foram meus pais amados, guerreiros que tanto lutaram para criar com dificuldades gigantescas esta aqui que vos apresenta.

Meu pai e mãe nasceram na zona rural do município da cidade de Estrela do Sul, aqui no estado de Minas Gerais. Ele o mais velho de nove irmãos, oriundo de uma época em que famílias eram marcadas por uma rigidez na criação comparadas a quase uma caserna, sendo meu avô um general sem patente, mas com mãos de ferro no trato com os filhos.

Minha mãe também primogênita, nascida de um casal que se amavam muito, mas desafortunadamente quanto contava com um ano e meio de vida, perdeu sua mãe, uma jovem com apenas dezenove anos de idade, que se foi deste mundo devido a um aborto retido, em uma época na qual a medicina era muito precária e de pouco conhecimento.

Minha avó em seu leito de morte destinou minha mãe, ainda um bebê, a uma tia/madrinha, que a criou como um serviçal, não desfrutando ela de nenhum carinho, atenção ou educação, o que seria o primordial na vida de uma pessoa.

Meu avô materno após a morte de sua amada esposa, se foi da vida da minha mãe, retornando depois de alguns anos casando-se com outra mulher, formando uma outra família com mais dez filhos, deixando sua primeira filha a mister de uma família adotiva.

Quando meu pai contava com vinte anos de idade e minha mãe com dezoito, se conheceram e se casaram, e desta união geraram uma família numerosa com dez filhos.

Assim começa minha vida, nascendo Marta Helena Iolanda de Oliveira, registrada aos doze anos como apenas Marta Helena de Oliveira, ficando fora o nome mais importante do meu registro que é “IOLANDA”, o que não sei o porquê de o cartório ter limitado meu nome, já que todas as minhas sete irmãs o têm. O nome de minha mãe guerreira, que tudo fez para criar seus dez filhos.

Nasci na zona rural no município de Goiatuba, estado de Goiás, sendo eu a quinta de uma família numerosa e maravilhosa de dez irmãos. Filha de Pedro Batista de Oliveira, pessoa maravilhosa, íntegra e de vida curta, faleceu aos cinquenta anos, deixando minha mãe Iolanda Pereira de Oliveira, sozinha com tantos filhos para criar. Mulher forte como a árvore de pera que produz frutos por mais de trinta anos e oliveira, planta de vida longa e duradoura que cresce e vive em terrenos difíceis onde nenhuma outra planta conseguiria suportar.

Meu pai nasceu em uma família não tão humilde, mas com um pai severo que colocou os nove filhos na lida muito cedo, não possibilitando aos mesmos a chance de estudarem. Papai um homem inteligente estudou apenas quatro anos, mas sua capacidade de raciocínio na matemática era incrível, daquela época era comum ver os fazendeiros locais o procurar para fazer as contas mais diversas, referentes aos custos, lucros logrados e pagamentos de suas despesas mensais de suas terras, gados e plantações.

Mamãe veio realmente de uma família humilde, estudou apenas dois anos. Sofreu todas as angústias possíveis em sua infância e adolescência. Minha avó, como já falado, muito jovem em seu leito de morte deu minha mãe a uma madrinha que a criou sem muito amor, deixando-a a margem da vida.

Meus pais se casaram muito jovens, por amor ou apenas para fugir de suas vidas tão sofridas e logo começaram a vinda dos filhos, um após o outro e com apenas trinta e seis anos, minha mãe já tinha dez filhos.

Éramos uma família grande e humilde, mas muito feliz na minha doce visão infantil. Meu pai sempre quis que os filhos estudassem, tinha uma admiração aos mais letrados. Fez todos os esforços possíveis para enviá-los à cidade para estudarem, no entanto apenas eu quis seguir com a vida de estudos, completando o nível superior, ser uma especialista e agora uma mestranda.

Eu e meus irmãos crescemos longe dos meus pais, estes moravam na zona rural, em uma labuta diária para oportunizar os filhos estudar na cidade. Os mais velhos cuidando dos mais jovens para que conseguíssemos estudar, uns completando o ensino médio, outros não, e eu galgando um degrau a mais.

Vida acadêmica

Diferentemente de outras crianças do meu tempo, comecei a estudar muito cedo. Com apenas cinco anos de idade, meu pai como meu maior incentivador, e ainda, como não tinha idade escolar para as escolas públicas normais, iniciei meus aprendizados com uma jovem moça cujo rosto pouco me lembro, mas o nome ainda palpita em minha memória, chamava-se “*Tianinha*”. Filha de uma família moradora da fazenda de meu pai, seus ensinamentos e os seus lindos desenhos de flores coloridas a lápis de cor, que delicadamente ela desenhava nas folhas do meu simples caderno, estarão eternamente em minhas lembranças e memória.

Após esta minha delicada experiência no descobrimento do mundo do conhecimento, segui em frente com os meus estudos, o que incluía morar na casa dos meus avós paternos, onde as professoras eram minhas tias irmãs de meu pai, inteligentes e rigorosas no ensino.

Minha escola ficava em uma fazenda distante creio eu mais ou menos uns três quilômetros da fazenda de meu avô, longe para uma criança tão pequena ir caminhando, mas bravamente todos os dias, levantava ainda do escuro para o alvorecer, comia o delicioso café da manhã que minha querida vovó preparava com muito amor, no que consistia em um variado cardápio como feijão com farinha e ovo, biscoito de polvilho, bolo de fubá, dentre outras delícias que só ela sabia fazer. Saudades eternas.

Meu “*grupo escolar*”, como era na época conhecido. Na minha memória polvilha ainda, mesmo depois de décadas passadas, era de uma só classe, quadro negro, uma varanda

decadente, com banheiro ainda na chamada “*casinha*” o que para uma criança tão pequena um lugar assustador com um buraco enorme que desaparecia terra à dentro.

As professoras rigorosas, minhas tias Idenir e Ivalda, ensinavam várias crianças ao mesmo tempo, estas de diferentes idades e séries em um só grupo. Com a destreza de um maestro, onde o giz era a batuta, e muitas vezes em punho uma longa vara de “*assa-peixe*” para caso não soubesse os decoras de matemática e a lição de casa, saíamos dali com as costas ardidadas de suas sempre lambadas, uma atitude de tortura, considerada “*normal*” para a época, que era empregada pelas minhas tias, não com os outros alunos as quais ensinavam, mas apenas com aqueles que eram do seio familiar, como eu, minha irmã e alguns primos que moravam juntamente comigo na fazenda dos meus avós, elas cumpriam a sua missão de ensinar.

Tempos após, e já com idade para ingressar nas escolas públicas, fui morar com meus irmãos mais velhos em uma cidade de nome Joviânia estado de Goiás. Lá fiquei até completar sexta série como conhecida na época.

Meu pai sempre com um sonho de ver seus filhos formados, e vendo que meu futuro e de meus irmãos não teria progresso em uma cidade tão pequena e sem recursos, decidiu mesmo com muita dificuldade nos enviar para Uberlândia, Minas Gerais, uma cidade com mais possibilidades e chances para a vida escolar.

Em Uberlândia, mesmo com muitas dificuldades e sem a presença de meus pais consegui completar o segundo grau, juntamente com a maioria dos meus irmãos. Daí começou a minha missão de entrar na faculdade de direito, sonho de meu pai, que muitas vezes falava com os olhos brilhantes em ver um de seus filhos advogado.

Vida profissional mesclada com experiências pessoais

O trabalho encontrou meu mundo muito cedo, em uma família com dez bocas para sustentar, tínhamos de contribuir com meus pais, e assim começou minha vontade de ajudar e a ser independente.

Contava mais ou menos com sete anos de idade, e mesmo morando na cidade longe de meus pais, nossas férias eram carregadas de tarefas na lida diária da casa e da fazenda. Ajudar meus pais nos pequenos afazeres era algo normal para uma criança que mal conseguia segurar uma enxada na época, ou seja, carpir erva daninhas do arroz e do quintal, tratar dos animais, bem como tantas outras tarefas que fazia parte de minha vida, no entanto era sempre com muita alegria e brincadeiras que eram executadas.

Já na cidade, sempre procurei paralelamente aos meus estudos, um tempinho para contribuir com as despesas trabalhando naquilo que podia. Começando aos treze anos como babá e doméstica em casa de família, onde muitas vezes passei fome, pois naquela época era muito tímida eu não pedia para comer, e ninguém me oferecia, ficando muitas das vezes mais de oito horas sem me alimentar.

Já com quinze anos consegui meu primeiro emprego de secretária em uma loja de móveis, onde trabalhava das seis da manhã às dezoito horas, e como loja ficava mais de oito quilômetros de minha casa e tinha apenas uma hora de intervalo para o almoço, não comia também por mais de doze horas.

A vida continua com muita luta, no entanto nada me impedia em seguir adiante, mesmo com tantas dificuldades em conciliar estudos e trabalho aos dezesseis anos fui trabalhar como secretária em uma imobiliária. A vida melhorou um pouco, trabalhava oito horas diárias, meu intervalo para almoço era maior, eu conseguia pelo menos almoçar em casa.

A palavra desistir nunca fez parte de minha vida. Aos dezessete anos fui convidada a trabalhar em uma empresa de ônibus de transporte coletivo que circulavam na cidade de Uberlândia, já iniciando no setor de pessoal. Não demorou muito para me tornar encarregada deste setor, o que foi um desafio sem igual, já que era tão jovem para tantas responsabilidades, mas meu esforço e competência me levaram a conquistar um cargo só designados á homens e com mais idade, pois lá trabalhavam 625 homens, entre motoristas e cobradores é uma dezena de mulheres, sendo eu uma adolescente ocupando cargo de chefia, uma função conquistada com dedicação e esforço.

Nesta trajetória e já com vinte anos perdi meu pai, um homem jovem de cinquenta anos, que há muito estava doente com uma enfermidade chamada cisticercose cerebral ou neurocisticercose, no que consiste em quando uma pessoa ingere os ovos da *Taenia solium*, ou verme popularmente chamada de “lombriga solitária” que podem romper no organismo da pessoa, havendo liberação da larva. Conhecida por cisticercose, que atinge a corrente sanguínea e chegando a várias partes do corpo, como músculos, coração, olhos e cérebro. No caso de meu pai, tal doença se deu no cérebro.

Foram muitos anos vendo meu amado pai esmorecendo e morrendo aos poucos em uma cama. Tal enfermidade se dá por invasão dos ovos ou larvas no cérebro, que invade o sistema nervoso central, causando convulsões e tantos outros sinais de degeneração neurológicos.

A morte de meu pai foi um acontecimento terrível no meu mundo, ficando eu e meus irmãos com a saudade e a responsabilidade em ajudar nossa mãe a cuidar e sustentar os menores.

Sempre pensando em melhorar em minha jornada de vida, continuando a estudar em escolas públicas sempre, fui convidada a trabalhar em uma empresa de vendas de móveis chama “MIG”, lá ficando até ser aprovada em um concurso público para a Prefeitura Municipal Uberlândia, onde laborei por dezesseis meses.

Em minha vida sempre primei por seguir os ensinamentos de meus pais, sendo correta em todos os âmbitos, pois tive vários empregos, mas felizmente de nenhum nunca fui demitida, sempre visualizando o meu futuro sonhado pelo meu pai em exercer a carreira na advocacia.

Aos vinte e três anos com muito trabalho, dedicação e estudo, fui aprovada no concurso público para trabalhar na Universidade Federal de Uberlândia no ano de 1992, onde laboro até a presente data, o que se perfaz 28 anos de alegrias, conquistas, decepções e muito trabalho.

No ingresso na UFU como servidora em 1992, inicialmente e por três anos trabalhei em uma divisão chamada DIBEN – Divisão de Benefícios. Experiência inicial não muito apreciada, mas que consegui angariar tantos aprendizados sobre o serviço público.

Após este meu primeiro momento dentro da universidade, solicitei a transferência para outro setor, o Departamento de Filosofia, Bloco U, Campus Sta Mônica. Uma experiência única trabalhar com tantos mestres e doutores da Filosofia, angariando novos conhecimentos.

Foi no período em que trabalhava no Departamento de Filosofia que, passei no vestibular para o curso de História na UFU, ficando mais fácil minha vida, pois o espaço entre o bloco onde laborava e estudava contava com menos de cinquenta metros.

Gostava muito do curso superior que havia entrado, no entanto não era minha primeira escolha, pois meu sonho era ainda ser advogada. Como uma pessoa que nunca desiste de seus sonhos e conquistas, no ano de 1994 ainda cursando História, entrei para a graduação do curso de Direito.

Mais à frente retornarei a falar sobre minha experiência acadêmica.

No ano 2000 fui convidada pelo Pró-reitor de Extensão, Cultura e Assuntos Estudantis para fazer parte do quadro de servidores desta maravilhosa experiência que é trabalhar na e com extensão, um mundo novo que se desabrochava a minha frente, um universo este que transformaria minha vida e me levaria onde até hoje me encontro.

Nos quatro anos seguintes que laborei com e na extensão, pude e experimentar de um mundo novo onde fazer extensão se tornou uma paixão. Trabalhar dentro de uma Pró Reitoria de Extensão é viver uma aventura extraordinária, pois a cada projeto que se iniciava era uma viagem de descobertas que me levava a aprender e amar cada vez mais as portas que se abria em minha frente.

Em 2003, já especialista e advogando desde o ano de 1999 no período da tarde, conciliando períodos trabalhados pela manhã e noite na UFU.

Com uma jornada tripla laboral e precisando sempre angariar novos conhecimentos, fui participar de um congresso ligada à área de Processo Civil na cidade de Niterói no estado do Rio de Janeiro. Lá conheci uma pessoa maravilhosa de nome Klaas, um holandês muito falante e carismático, que não falava nada em português, mas que conquistou minha atenção e carinho.

Do dia em que eu o conheci até o pedido de casamento feito por ele, foram apenas 10 dias. Uma rapidez que me impactou muito, mas aceitei o pedido com uma certeza que era um amor para a vida inteira.

Meu agora noivo voltou ao seu País Holanda depois de vinte dias, para iniciar os preparativos o casamento, e no início do ano 2004 me casei com esta uma pessoa maravilhosa que é meu marido há mais de 17 anos.

Klaas, um holandês que me levou para morar em uma terra pra lá de bonita chamada Holanda, um país de uma cultura diferentíssima à brasileira. Aprendi ali que, minha capacidade de superação é ilimitada, pois consegui sobrepor os desafios diários na língua, educação, política, igualdade social, bem como tantas outras coisas boas e pouquíssimas não tanto agradáveis, como clima muito frio por um longo período anual, mas com as primaveras e verões de tirar o fôlego, um quadro vivo de belezas raras daquele país maravilhoso.

Nesta jornada de morar fora do Brasil após o casamento, solicitei a universidade o afastamento de minhas funções por quase oito anos seguidos.

E foi neste país que me adotou como filha e cidadã, quando do ano de 2007 nasceu meu único filho de nome Niklaas, uma criança maravilhosa e saudável, que hoje conta com 14 anos de vida.

No final do afastamento em 2011, com a chamada de retorno pela UFU, retornei as minhas funções na Pró-Reitoria de Extensão para ficar somente mais um ano trabalhando no setor de Editais. Retornei à Holanda por mais um período de doze meses de afastamento em 2012, voltando ao Brasil em 2013, com meu filho já com idade de seis anos, alfabetizado e aculturado nas terras nórdicas.

Retornando ao Brasil, voltei à sem igual Pró Reitoria de Extensão, onde até hoje me orgulho de fazer parte, e a motivadora da minha paixão em trabalhar com uma área tão maravilhosa e apaixonante que é a extensão e seus projetos que amo tanto e me orgulhar de fazer parte. E desta minha paixão nasceu à inspiração em elaborar e trabalhar o meu projeto de pesquisa do meu tão sonhado mestrado.

Experiência acadêmica

Após o término do meu segundo grau em um dos Colégios mais antigos de Uberlândia, de nome Museu iniciou a minha jornada no preparo para o tão temido vestibular, sempre com o pensamento e sonho de entrar e graduar no curso de Direito da Universidade Federal de Uberlândia.

No entanto na época, o vestibular no curso pretendido na UFU era anual, com provas de seleção apenas para início dos primeiros meses do ano, e ainda, não consegui imediatamente no término da escola básica entrar no tão sonhado curso de direito.

Sou uma pessoa sempre perseguidora dos meus sonhos, ou seja, NUNCA DESISTO, e no vestibular no meio do ano de 1993, e sem opção em prestar provas para o curso de direito na UFU, consegui entrar para o curso de História. Minha felicidade estava quase completa, agora fazia parte do rol seletor de alunos da UFU, mas não no curso sonhado que era o de ser advogada.

No curso de História uma luz se acendeu no meu ser o gosto pelo passado, e dele que era uma segunda opção, passou a ser uma experiência maravilhosa que me trazia muitas alegrias e conhecimentos, quase me fazendo esquecer meu sonho e da sementinha plantada no meu coração pelo meu pai amado que era trilhar o caminho das leis.

Após o início do meu curso, e em conversa com um colega de classe que também compartilhava do mesmo sonho em se tornar advogado, disse que prestaria vestibular para curso de Direito fora de Uberlândia, haja vista, que na época não poderia um aluno da UFU, acumular dois cursos ao mesmo tempo na instituição, e ainda, as opções do curso de direito naqueles anos em Uberlândia não existia em outras universidades.

No início do ano de 1994, nos aventuramos em prestar provas de ingresso no curso de direito em uma universidade localizada a cem quilômetros da nossa casa, a cidade de Catalão, estado de Goiás, no qual fomos aprovados.

Nosso objetivo era fazer algumas disciplinas do curso de história na UFU e outras em Catalão no curso de direito. Perfazíamos uma jornada de duzentos quilômetros quase todos os dias para tornar nosso sonho em uma realidade.

Conseguimos por um ano a tarefa quase desumana de trabalhar oito horas dia, com pequeno intervalo para a alimentação, fazer uma ou duas disciplinas no curso de História na UFU, e viajar para fazer o curso de direito na cidade goiana.

Ao final de quase 365 dias, estava em um processo de cansaço além dos meus limites, foi quando tranquei o meu curso primeiro, e me dediquei somente a estudar o mundo jurídico.

Fazemos sempre muitos planos, no entanto somos humanos, e após o trancamento por dois anos do curso de história, pedi desistência deste. Formei no meu sonhado curso no ano de 1997 entre muito cansaço e lágrimas, mas feliz e maravilhada pelo fim de minha jornada desumana de viajar centenas quilômetros diários.

Já no início de 1998, ingressei na UFU no curso de especialização de Direito Processual Civil, concluindo este no mesmo ano com nota dez no meu trabalho de conclusão, sendo indicado à publicação pelo meu orientador. No mesmo ano junto à tarefa em concluir minha especialização, prestei as provas da OAB – Ordem dos Advogados do Brasil em Uberlândia, para ter o tão famoso passaporte para exercer a advocacia, sendo aprovada entre os cinco por cento dos aprovados.

Comecei novamente outra jornada sub-humana, trabalhar na universidade nos períodos da manhã e noite e as tardes dedicadas ao tão almejado escritório de advocacia. Vale esclarecer que, durante o tempo em que advogava meu trabalho com a extensão não era de muito engajamento, pois ficava nos bastidores dando suporte em tudo que se referia a projetos de extensão, bem como a responsável em confeccionar os certificados dos tantos projetos em andamento na época. Sim, eu amava o que fazia, era tudo o que eu queria durante tantos anos de sonhos sonhados junto com meu falecido pai.

Durante longos sete anos, cumpri diariamente a minha jornada de quase dezessete horas laborais, ou seja, das seis horas da manhã às vinte e três da noite. Em 2004, já muito cansada de tantos anos de uma jornada quase desumana, me casei e fui morar na Holanda, como já anteriormente relatado.

Uma quase conclusão

Quando voltei ao Brasil, fui convidada pela então diretora de Extensão, Professora Dra. Gláucia Carvalho Gomes a fazer parte do quadro de servidores que trabalhavam com projetos de extensão, ou seja, o SEABE – Setor de Apoio aos Bolsistas de Extensão, setor que efetua pagamentos de bolsas aos alunos bolsistas que contribuem dentro dos projetos.

Esclareço que, quando da volta ao Brasil, não retornei à área da advocacia, me dedicando tão somente a extensão na Universidade Federal de Uberlândia.

Já laborando no SEABE e trabalhando a cerca destes projetos, um me chamou a atenção dentre todos os outros, que foi o cursinho popular chamado AFIN – Ações Formativas Integradas, um projeto com uma relevância social inimaginável, em que oportuniza aos alunos oriundos de escolas públicas e economicamente empobrecidos a entrar no ensino superior, focando principalmente a UFU.

Durante anos acompanhei de perto o sucesso do AFIN, a alegria de ver os alunos deste projeto adentrando em vários cursos de graduação na UFU, não só em Uberlândia, mas em outras cidades polos como Patos de Minas, Ituiutaba e Monte Carmelo.

A minha atenção não ficou somente no resultado promissor em prol dos alunos/discentes deste projeto, mas nos alunos dos cursos de licenciatura e bacharelado da UFU que participavam como professores.

Estes alunos/docentes, sempre viam a minha sala para assinar os contratos que possibilitavam os mesmos a participarem do projeto.

E foi destes encontros o despertar no interesse em trabalhar e pesquisar o projeto no mestrado que iniciado e quase concluído.

Este meu eu que está sempre em um constante buscar e adquirir conhecimento e aperfeiçoamento no mundo profissional e na educação, logrei êxito em entrar no Programa de mestrado profissional em educação: formação docente para a educação básica no início do ano de 2020, na UNIUBE, procurando cada vez mais um aprendizado, muito além do sonhado com os tantos maravilhosos e competentes profissionais professores.

As experiências acadêmicas no mestrado com certeza contribuirão em muito para minha formação profissional bem como pessoal, e nesse sentido, aplicarei a minha longa vivência no mundo da extensão juntamente com meu orientador Professor Tiago Zanquêta, à luz aos escritos de minha dissertação que problematiza um tema atual e relevante para o mundo acadêmico, e que também move esta pesquisadora sempre em construção.

II – METODOLOGIA DA PESQUISA

O objetivo dessa sessão é apresentar os recursos metodológicos utilizados durante a presente investigação. Ao selecionar os instrumentos que seriam utilizados na pesquisa o objetivo foi dar conta, o mais próximo possível, da complexidade do objeto proposto. A elaboração deste trabalho é de abordagem qualitativa, pois confere importância aos significados e ênfase no processo, sendo suas características principais a flexibilidade, análise de discursos do sujeito de pesquisa, no respeito aos detalhes da realidade e estudo da construção social do objeto de pesquisa.

Apresentamos o percurso metodológico que guiou todo o desenvolvimento da pesquisa. Discrimina-se como se deu a escolha do problema e das questões de pesquisa que conduziram seu desenvolvimento, qual a natureza da pesquisa eleita como a mais apropriada para a obtenção dos dados, das fontes e os instrumentos utilizados para coleta de informações e, por fim, os procedimentos para o tratamento e análise dos dados. O interesse da pesquisa em foco surgiu a partir de experiências pessoais, bem como observando o objeto de pesquisa.

No entanto, só a ideia, observação ou curiosidade geral da pesquisadora, não é o suficiente para se iniciar uma pesquisa científica. Foi necessário assumir uma perspectiva de pesquisa. A pesquisa foi inicialmente baseada dentro da linha de raciocínio de Denzin e Lincoln (2006), em que a pesquisa qualitativa não apresenta preocupação com um grande número de dados, mas tem como principal objetivo interpretar o fenômeno em observação. E ainda, a pesquisa qualitativa objetiva não abrir mão da observação, análise, descrição e compreensão do fenômeno a fim de entender seu significado.

Entende-se, a partir de Denzin e Lincoln (2006) então, que pesquisadores/as de nada tem certeza antes de iniciar a pesquisa, o que fará com que possam ser influenciados pelos resultados que esta apresentar. Uma pesquisa qualitativa deverá esclarecer o problema a ser pesquisado, pois sem uma definição do problema, impossibilitará estabelecer as bases da pesquisa e selecionar um referencial teórico que respalde, fundamente o trabalho em execução.

Embasando-se nos estudos de Bodgan e Biklen (1991), a investigação qualitativa em educação assume muitas formas e é conduzida em múltiplos contextos, é um processo que agrupa diversas estratégias de investigação, que partilham determinadas características.

Fala ainda Bodgan e Biklen (1994, p. 48):

Os dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens e não de números. Os resultados escritos da investigação contêm citações feitas com base nos dados para ilustrar e substanciar a apresentação. Os dados incluem transcrições de entrevistas,

notas de campo, fotografias, vídeos, documentos pessoais, memorandos e outros registros oficiais.

Sendo assim, a investigação qualitativa tem como intuito envolver a pesquisadora inteiramente no processo, não só na análise de dados produzidos. Atentamos também no que afirmam os autores acima, que a pesquisa qualitativa envolve objetos e acontecimentos que devem ser levados ao sensível da mente de modo a discernir o seu valor como dados. Procedimento intrínseco e nada simples, justamente por exigir uma análise e percepção da razão, sobre o porquê daqueles objetos terem sido produzidos, como isso afeta a informação daquilo que se está a buscar.

A dimensão desta pesquisa qualitativa se vincula também ao estado da arte produzido no âmbito da pesquisa bibliográfica, tomando dissertações, periódicos, teses, etc., e vincula-se ainda à pesquisa documental, com a finalidade de colocar a pesquisadora em contato com os temas pesquisados e suas problemáticas.

2.1 A Pesquisa bibliográfica

Para conseguir avançar em uma determinada área do conhecimento é preciso primeiro conhecer o que já foi desenvolvido por outros pesquisadores, pois tal procedimento faz parte do cotidiano de todos os estudantes e pesquisadores, ou seja, a pesquisa bibliográfica consiste no trabalho de pesquisa científica aludida à análise de discursos e posicionamentos de outros pesquisadores acerca do seu objeto de pesquisa, se fazendo assim um olhar mais abrangente do tema analisado, observando o caminhar e evolução das pesquisas científicas sobre o objeto estudado.

A pesquisa bibliográfica, na perspectiva de Alves (2012), permite analisar os avanços e os retrocessos em relação ao objeto de pesquisa, bem como, viabiliza o reconhecimento de lacunas e perspectivas novas de enfrentamento da base do problema que rodeiam o tema, um fundamento teórico para a pesquisa desenvolvida. Nessa perspectiva, incluem-se textos, artigos, livros, periódicos e demais materiais referentes à bibliografia de um trabalho científico.

Segundo Bogdan e Biklen (1991) a pesquisa bibliográfica de forma geral é a revisão das pesquisas e das discussões de outros autores sobre o tema que será abordado em seu trabalho, ou seja, é o reforço das teorias de outros autores, um embasamento teórico para a pesquisa em que se desenvolve, conferindo a mesma credibilidade, qualidade técnica e científica. Em outras palavras, dá a certificação de que o trabalho possui um princípio teórico e científico consistente.

Nesse sentido, atrelando a pesquisa bibliográfica ao método dialético, Lima e Miotto (2007, p. 35) apontam que

o método dialético implica sempre em uma revisão e em uma reflexão crítica e totalizante porque submete à análise toda interpretação pré-existente sobre o objeto de estudo. Traz como necessidade a revisão crítica dos conceitos já existentes a fim de que sejam incorporados ou superados criticamente pelo pesquisador. Trata-se de chegar à essência das relações, dos processos e das estruturas, envolvendo na análise também as representações ideológicas, ou teóricas construídas sobre o objeto em questão.

A pesquisa bibliográfica desempenha um papel principal, e deve ser conduzida de forma organizada e com rigidez, pois esta contribuirá para o desenvolvimento de uma base firme de conhecimento, aclarando no desenvolvimento da teoria, bem como também, identificando áreas onde há oportunidades para novas pesquisas.

Coloca Noronha e Ferreira (2000, p. 191):

Estudos que analisam a produção bibliográfica em determinada área temática, dentro de um recorte de tempo, fornecendo uma visão geral ou um relatório do estado-da arte sobre um tópico específico, evidenciando novas ideias, métodos, subtemas que têm recebido maior ou menor ênfase na literatura selecionada.

Alves (2012, p. 26) afirma que “é relevante abordar a pesquisa bibliográfica como peça fundamental para o encaminhamento adequado de um problema de pesquisa”. E ainda fala o mesmo:

A má qualidade da revisão de literatura compromete todo o estudo uma vez que esta não se constitui em uma seção isolada, mas ao contrário, tem por objetivo iluminar o caminho a ser trilhado pelo pesquisador, desde a definição do problema até a interpretação dos resultados (ALVES, 2012, p. 26).

Por fim, levando em consideração a principal função da pesquisa bibliográfica, concluímos que é inevitável fazê-la, pois implica sempre em uma visão revista, uma ponderação crítica que submete à análise toda uma interpretação pré-existente sobre o objeto de conhecimento que é estudado. Trata-se de chegar à base das relações, das metodologias e dos arcabouços, bem como abrangendo na análise as concepções idealizadas ou conceituais erguidas sobre o objeto em questão.

Como parte da pesquisa bibliográfica, foi feito um Estado da Arte, por meio do levantamento de teses, dissertações e artigos nas bases de dados Capes, BDTD e Scielo, a partir dos descritores: Cursinho popular, Extensão Universitária e Formação de Professores, isolados e cruzados, de modo a selecionar os trabalhos a partir da leitura de títulos, palavras-chave e resumo para seleção das produções sobre a temática, no recorte temporal entre 2016 e 2020.

Convém justificar que para a pesquisa documental, tomamos os arquivos referentes ao período de 2016 a 2020, mesmo recorte estabelecido, por isso, para o levantamento

bibliográfico. Tal recorte se deve ao fato de que o cursinho pré-vestibular popular AFIN, teve início no ano de 2016, onde se deu sua criação oficial, por meio da RESOLUÇÃO N°. 02/2016, DO CONSELHO DE EXTENSÃO, CULTURA E ASSUNTOS ESTUDANTIS. Além disso, os relatórios que constam dos registros memorialísticos alvos de análise nesta pesquisa, foram elaborados até o ano de 2020.

Para chegarmos ao denominador final, vamos mostrar o que revela o Estado da Arte, que segundo Nóbrega; Therrien (2004) tem por objetivo mapear e discutir uma certa produção científica/acadêmica em determinado campo do conhecimento. Para isso, os procedimentos adotados incluem o levantamento bibliográfico em resumos e catálogos de fontes relacionados a um campo de investigação. No caso desta pesquisa, o levantamento foi realizando tomando-se o objeto de investigação: os cursinhos pré-vestibulares populares e sua contribuição para a formação docente. Além disso, ainda segundo Nóbrega; Therrien (2004) as fontes consultadas consistem, predominantemente, de resumos e catálogos de fontes de produção científica. Nesta pesquisa, tomamos os resumos de artigos, teses e dissertações, conforme explicamos adiante. Por último, cumpre destacar que os resultados do estado da arte são apresentados na forma de um inventário descritivo da produção acadêmica e científica sobre o tema investigado, conforme apresentados na terceira seção desta pesquisa.

Noronha e Ferreira (2000) afirmam que o Estado da Arte permite inventariar a produção bibliográfica em determinada área temática, dentro de um recorte de tempo, fornecendo uma visão geral ou um relatório sobre um tópico específico, evidenciando novas ideias, métodos, subtemas que têm recebido maior ou menor ênfase na literatura selecionada, conforme realizamos nesta pesquisa.

Aprofundando mais um pouco no que seja o Estado da Arte, podemos dissertar que é a estruturação ou pesquisa que viabilizará o entendimento e/ou análise de estudos que estão sendo, ou já foram realizados no Brasil ou vezes no mundo, com materiais, ou linhas de pesquisa associadas a que se está analisando. De uma forma geral, o Estado da Arte é um mapeamento de toda a produção acadêmica sobre um assunto específico. Ainda, pode se falar que é uma das partes mais importantes do trabalho, porque reúne as conclusões que outras pesquisas científicas chegaram sobre o assunto. O aspecto do estado da arte é meramente de retrato inventariante, pois engloba todas as pesquisas, trazendo à luz as conclusões do estudado.

Em outras palavras, o estado da arte aponta os aspectos de outras pesquisas, bem como identifica as janelas deixadas nos estudos. Ou ainda, analisar o que as pesquisas dialogaram ou não sobre o tema. Daí a importância de fazer o estado da arte de um tema, principalmente para

contribuir com a organização e com a análise da produção científica do estudo. E a partir deste estudo, é possível verificar também as lacunas e o que já foi superado. Assim dá para discernir o que ainda precisa se desenvolver no conhecimento científico, com foco em trazer novas contribuições ao tema.

Segundo Ferreira (2002); Romanowski e Ens, (2006), é preciso ser trabalhado a edificação do que se está em discussão, quais os referenciais teóricos utilizados no embasamento das pesquisas e quais as contribuições científicas e sociais. Assim sendo, o objetivo utilizado nesse método é fazer um levante, mapeamento e análise do que será produzido, levando em consideração as áreas de conhecimento, períodos cronológicos, espaços, formas e condições de produção. Algumas características do estado da arte devem ser observadas ao se desenvolver uma pesquisa com esse método, uma delas é o tempo e o espaço em que os estudos analisados foram desenvolvidos. E ainda, o recorte temporal e espacial nesse método é necessário porque as análises feitas referem-se a concepções e práticas presentes em determinados contextos sociais, políticos, econômicos, culturais etc.

Outro ponto do recorte temático serve para definir e delimitar o que se busca mapear, possibilitando aos pesquisadores fazerem análises aprofundadas, ou realizarem um panorama amplo sobre determinados temas. Ambos os aspectos estão relacionados com o tempo que o pesquisador terá para fazer a sondagem e análises.

A definição das fontes em que serão feitos os levantamentos é importante para dar confiabilidade ao trabalho, uma vez que se espera rigorosidade destas nas avaliações das produções que publicam. É necessário também ser definida a forma como serão levantadas as referências, pois delimita e norteia as buscas levando já a uma seleção e exclusão do que não será necessário. E ainda, a garantia de que não haverá a deformação das informações para atender a um interesse particular e tratamento sério e com rigorosidade das análises, garantindo confiabilidade aos estudos.

Em outras palavras, essa etapa do processo da pesquisa demonstra o reconhecimento do aspecto cumulativo do conhecimento científico produzido acerca dos cursinhos pré-vestibulares populares e suas ramificações, e que a produção do conhecimento não é um empreendimento isolado, é uma construção coletiva da comunidade científica, um processo continuado de busca, no qual cada nova investigação se insere, completando ou contestando contribuições anteriormente dadas ao estudo do tema.

2.2 A pesquisa documental

A pesquisa documental, instrumento usado na construção dos dados sobre o objeto de estudo projeto AFIN, foi realizada por meio de análise de documentos, muitos destes disponibilizados no site institucional da Universidade Federal de Uberlândia, bem como, vários que constam no setor onde trabalha esta pesquisadora, onde possibilitou o acesso a uma série de documentos e informações, tais como:

- a) O cadastro no SIEX – Sistema de Informação de Extensão do Programa o qual está ligado o Projeto AFIN no âmbito da UFU bem como o Projeto do Programa Institucional de Ações Formativas Integradas de Apoio ao Ingresso no Ensino Superior (Programa AFIN);
- b) Relatórios de conclusão dos projetos de extensão;
- c) Seis registros memorialísticos de discentes que atuaram como docentes no cursinho AFIN¹, anexados aos relatórios de conclusão dos projetos de extensão já finalizados.

A análise documental, do objeto de estudo desta pesquisa, ou seja, a Ações Formativas Integradas, mostrou-se como importante meio para se alcançar a compreensão sobre os espaços de formação dos discentes/docentes, documentos estes utilizados como fontes de informação, indicações e/ou esclarecimentos que trazem conteúdos ricos, especialmente acerca dos registros memorialísticos que demonstram os aspectos vinculados à formação docente.

Vale esclarecer que, os documentos acima citados, podem ser acessados “infelizmente”, apenas através de senhas disponibilizadas aos servidores, alunos e coordenadores dos projetos que se desenvolvem dentro na UFU, não sendo liberada a população externa a mesma. Senhas estas que dá aos interessados, acessos muitas vezes restritos ou totais aos projetos que constam no site do SIEX – Sistema de Informação de Extensão da UFU.

Esclarecendo ainda que, os memoriais foram obtidos por meio da solicitação feita a coordenação do cursinho AFIN. Voluntariamente, alguns professores registraram por escrito seus depoimentos, que não tinham um padrão a ser seguido. Alguns se limitavam uma página. Outros se estendiam a mais páginas. O que de comum existe entre eles, é o roteiro: como se deu a atuação no AFIN; como se dava a organização das aulas; quais as principais contribuições do

¹ Esta pesquisa se vincula ao projeto maior: “Educação na diversidade para a cidadania: um estudo de processos educativos e formativos escolares e não escolares”, aprovado em Comitê de Ética com o **CAAE: 34856720.6.0000.5145**.

AFIN para a formação enquanto professor/a; e como o AFIN contribuiu para a vida dos estudantes professores/as depois de formados.

Vamos discorrer para melhor entendermos o que tange uma pesquisa documental. Podemos dizer que pode ser representada por relatórios, projetos, documentos informativos arquivados, dentre outros, e refere-se a todas “as fontes de informação que ainda não receberam organização, tratamento analítico e publicação” (SANTOS, 2002, p. 29).

O uso de documentos em uma pesquisa deve ser valorizado, pois nele está contida uma variedade de informações que pode ampliar o entendimento acerca dos objetos estudados, em que a compreensão necessita de maior contextualização.

André Cellard (2008, p. 295) aponta que

[...] o documento escrito constitui uma fonte extremamente preciosa para todo pesquisador nas ciências sociais. Ele é, evidentemente, insubstituível em qualquer reconstituição referente a um passado relativamente distante, pois não é raro que ele represente a quase totalidade dos vestígios da atividade humana em determinadas épocas. Além disso, muito frequentemente, ele permanece como o único testemunho de atividades particulares ocorridas num passado recente.

A análise documental permite inserir a perspectiva de tempo à compreensão do social. Afirma ainda Cellard (2008) que a análise documental favorece a observação do processo de maturação e/ou evolução dos sujeitos, grupos, conceitos, conhecimentos, comportamentos, mentalidades, práticas, entre outros. Para Flick (2009), por meio da utilização da técnica de análise documental, o pesquisador pode partir do contexto da produção do material para compreender as relações de poder que foram estabelecidas nesta conjuntura, a partir da análise de sentido por meio da relação entre espaço e tempo histórico.

Neste contexto é enriquecedor colocar o que diz Pádua (1996, p. 29):

Tomada num sentido amplo, pesquisa é toda atividade voltada para a solução de problemas; como atividade de busca, indagação, investigação, inquirição da realidade, é a atividade que vai nos permitir, no âmbito da ciência, elaborar um conhecimento, ou um conjunto de conhecimentos, que nos auxilie na compreensão desta realidade e nos orientem em nossas ações.

Desse modo, recorre-se à análise documental como possibilidade de responder à questão problema alvo desta investigação. Tais documentos supracitados foram tomados pelo fato de os considerarmos como “fontes primárias [...], que, por definição, são exploradas – e não criadas – no contexto de um procedimento de Pesquisa” (CELLARD, 2008, p.297).

De acordo com o autor, por se tratar de documentos públicos recentes, empreendeu-se um ensaio analítico por meio do exame do contexto social em que foram produzidos, ainda que caiba admitir que a falta de distância, nesse caso, temporal, possa complicar a tarefa da pesquisadora. Assim, chama-nos a atenção para que conheçamos “satisfatoriamente a

conjuntura política, econômica, social, cultural, que propiciou a produção de um documento determinado” (CELLARD, 2008, p.299). A escolha de “pistas documentais apresentadas no leque que é oferecido ao pesquisador” (CELLARD, 2008, p.303) foi orientada pela questão de pesquisa. Ao longo do ensaio analítico empreendido, nos esforçamos para responder a esta questão, recorrendo a elementos dos próprios documentos e à base teórica vinculada ao campo da educação popular e da extensão popular, de modo a obtermos uma visão mais global e diversificada sobre os objetos analisados.

Refletindo todo o contexto do presente trabalho, percebe-se a relevância deste, pois os registros memorialísticos de professores/as participantes do AFIN revela a dimensão político-pedagógica presente na sua formação/atuação enquanto professores/as.

Desse modo, também orientada pelo referencial teórico da educação popular e da extensão popular, adotados nesta pesquisa, pelo trabalho de Pereira; Raizer; Meirelles (2010) e tomando os trabalhos que foram inventariados por meio do Estado da Arte, especialmente o trabalho de Groppo; Oliveira; Oliveira (2019), os documentos foram analisados a partir das seguintes categorias: 1. O perfil dos/as professores/as que atuaram no cursinho popular AFIN; 2. A formação político-pedagógica docente e a ênfase no “pedagógico”; e 3. A formação político-pedagógica docente e a ênfase no “político”.

Por último, convém ressaltar que o detalhamento do processo de categorização foi realizado na sessão 5 desta dissertação.

III – CURSINHOS POPULARES: DO BRASIL À UFU

Esta seção contempla a apresentação dos resultados do Estado da Arte, segundo Nóbrega; Therrien (2004) e uma retomada histórica sobre os Cursos Populares no Brasil para posteriormente abordar o que tange o entendimento e a compreensão histórica do Curso AFIN da Universidade Federal de Uberlândia, em Uberlândia/MG.

3.1 O Estado da Arte: inventário descritivo

O Estado da Arte, como afirmado anteriormente, foi realizado por meio do levantamento de teses, dissertações e artigos nos bancos digitais de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). O levantamento de artigos foi realizado nas bases: *Scientific Electronic Library Online* (SciELO) e o Portal de periódicos da CAPES. Os artigos, teses e dissertações foram selecionados a partir da constatação das palavras tomadas como descritores, já anteriormente citadas, de forma isoladas e cruzadas, de modo a selecionar os trabalhos a partir da leitura de títulos, palavras-chave e resumo para seleção das produções, sobre a temática, no recorte temporal entre 2016 e 2020, que constassem, pelo menos, no título e/ou no resumo e/ou nas palavras-chaves dos resumos.

Com relação à pesquisa no banco de dissertações e teses da CAPES, foi encontrado um total de 595 trabalhos utilizando os descritores Curso Popular Extensão Universitária, Processos Educativos, Formação de Professores e professores, e destes foram selecionadas ao todo 13 (treze) trabalhos no período compreendido entre os anos de 2016 a 2020, sendo 02 (duas) teses, 03 (três) dissertações, e 08 (oito) artigos, distribuídos em diferentes programas.

Com relação ao banco de dissertações e teses BDTD, utilizando os descritores já apontados, foram encontrados 90 (noventa) trabalhos e selecionados 04 (quatro). Destes todos são dissertações de mestrado, sendo uma defendida no ano de 2017, na área de Educação. Em 2018 temos uma também na área de educação. No ano de 2019, temos 02 (dois) trabalhos, sendo uma na área de Políticas Públicas e Outra na área de Ciências Ambientais, Químicas e Farmacêuticas.

Na base de dados da SciELO também utilizados os mesmos descritores, foram encontrados 13(treze) trabalhos, sendo selecionados destes apenas 04(quatro), 02 (dois)

publicados no ano de 2017, um publicado no ano de 2019 e um em 2020, que corroboram com a minha pesquisa.

Como possibilidade também de mostrar a relevância social e acadêmica desta proposta de pesquisa, elaborou-se a pesquisa bibliográfica, que se deu mediante recorte temporal inicial entre 2016 e 2020, realizada por etapas, como esquematiza o quadro 1.

Quadro 1 - Levantamento de artigos em periódicos, teses e dissertações no período de 2016 a 2020 em todas as áreas do conhecimento.

DESCRIÇÃO DA ETAPA	BASE DE DADOS	DESCRIPTORIOS UTILIZADOS	Nº. DE PRODUÇÕES RECUPERADAS	Nº. DE PRODUÇÕES SELECIONADAS
Levantamento de teses, dissertações e artigos, seguido de leitura de títulos, palavras-chave e resumo para seleção das produções sobre a temática.	CAPES	Cursinho popular/ Extensão Universitária	285	6
		Extensão Universitária/ Processos Educativos	23	3
		Formação de Professores/Extensão Universitária	287	5
	Total		595	14
Levantamento de teses e dissertações, seguido de leitura de títulos, palavras-chave e resumo para seleção das produções sobre a temática.	BDTD	Cursinho popular/ Extensão Universitária	4	2
		Extensão Universitária/ Processos Educativos	4	2
		Formação de Professores/Extensão Universitária	82	2
	Total		90	6
Levantamento de artigos, seguido de leitura de títulos, palavras-chave e resumo para seleção das produções sobre a temática.	SCIELO	Cursinho popular/ Extensão Universitária	12	4
		Extensão Universitária/ Processos Educativos	0	-
		Formação de Professores/Extensão Universitária	1	0
	Total		13	4

Fonte: Elaboração da autora.

Como possibilidade de visibilizar o inventário realizado a partir do levantamento bibliográfico nas bases de dados anunciadas, organizamos o quadro 2, que está estruturado obedecendo como critério a autoria, o título do trabalho, o ano de publicação e o tipo de produção, se artigo, tese ou dissertação. Na sequência, trazemos a descrição do inventário. Convém reforçar que o levantamento de artigos, teses e dissertações se deu por meio do recorte temporal entre 2016 e 2020 nas bases da Capes, Scielo e BDTD.

Pode-se destacar alguns trabalhos que mais se conectam com esta pesquisa, sendo 01(uma) Tese de Doutorado em Educação e Ciências Humanas, chamada “*Sentidos da*

Formação Continuada na Trajetória Profissional de Docentes: Experiências Formativas Envolvendo Universidades e Escolas” tendo como autor Paulo Gaspar Graziola Júnior, defendido em 2016, que trata do desenvolvimento profissional docente, como um processo contínuo, sistemático, organizado e autorreflexivo.

Quadro 2 – Inventário organizado a partir do levantamento bibliográfico como um procedimento do Estado da Arte.

Nº.	AUTOR/A	TÍTULO	ANO DE PUBLICAÇÃO	TIPO DE PRODUÇÃO
01	Paulo Gaspar Graziola Júnior	Sentidos da Formação Continuada na Trajetória Profissional de Docentes: Experiências Formativas Envolvendo Universidades e Escolas	2016	Tese
02	Tiago Zanquêta de Souza	A Extensão Popular em Educação Ambiental e seus Processos Educativos	2017	Tese
03	Naiara Sousa Vilela	Docência Universitária: Um Estudo sobre a Experiência da Universidade Federal de Uberlândia, na Formação de seus Professores	2016	Dissertação
04	Thereza Reis Magalhães	Cursinhos Populares e o Acesso ao Ensino Superior: Contribuições para além do Conteúdo	2018	Dissertação
05	Alessandra Colesel	“Extensão”, pesquisa, universidade e comunidade: um diálogo (im)possível	2016	Dissertação
06	Naiara de Sousa Vilela	Docência Universitária: Um estudo sobre a experiência da Universidade Federal de Uberlândia, na formação de seus professores”.	2018	Dissertação
07	Adriane Oliveira Fernandes, Gabriela Espírito Santos	A Implantação e Consolidação de um Cursinho Pré-Vestibular e Preparatório ao ENEM – Vivência e Cidadania de Acadêmicos da UNIFAL-MG em Poços de Caldas	2016	Artigo
08	Leonardo Araújo Soriano e Alex Luís Araújo	Da saúde à extensão universitária: cursinho popular do PET-medicina, um projeto bem-sucedido na	2016	Artigo

		Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto.		
09	Maria Luziene de Sousa Gomes; Shamia Beatriz Andrade Nogueira	Cursinho Popular pré-enem Paulo Freire: um espaço para formação docente dos alunos de licenciatura e bacharelado da UFPI-CSHN	2016	Artigo
10	Michelle Simões Reboita, Daniela Riondet-Costa	Amigos do Clima: Atividades com Alunos da Educação Básica.	2017	Artigo
11	Roberta Chiesa Bartelmebs e Loriane Trombini Frick.	Pré-Vestibular Comunitário na UFPR: relato de uma ação extensionista	2018	Artigo
12	G. B. De L. De Farias, R. S. Rodrigues, e S. R. P. Cardoso	A Extensão Acadêmica como Ferramenta para Aprendizagem no Ensino Superior	2019	Artigo
13	Loeste de Arruda Barbosa, Márcia Cristina Sales	Extensão como Ferramenta de Aproximação da Universidade com o Ensino Médio	2019	Artigo
14	C. J. A. Chaves, E. P. Oliveira, P. Romagnani, C. P. Urbano.	Projetos de Extensão Universitária: um compromisso da universidade com a inclusão social	2019	Artigo
15	André Luis Messetti Christofolletti	Extensão Universitária: concepções, regulamentações, e potencialidades na formação de professores da UFSCar Sorocaba	2017	Dissertação
16	Maria Edvânia Da Silva Martins	O Pré-Vestibular Popular Esperança Popular da Restinga: Formação Humana de Estudantes Universitários	2018	Dissertação
17	Ana Thereza Reis Magalhães*	Cursinhos Populares e o Acesso ao Ensino Superior: Contribuições para Além do Conteúdo	2018	Dissertação
18	Emanuelle Andrezza Vidal dos Santos	As Ações Extensionistas e suas Contribuições na Formação do aluno do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sob a	2019	Dissertação

		Perspectiva da Responsabilidade Social		
19	Paloma Marques dos Santos	A “Fronteira” Universidade Escola: um estudo a partir da curricularização da extensão na formação de professores	2019	Dissertação
20	Raul da Costa Casaut.	CURSINHOS POPULARES DA UNESP: Histórico, Conquistas e Desafios	2019	Dissertação
21	Lais Silveira Fraga	Transferência de conhecimento e suas armadilhas na extensão universitária brasileira	2017	Artigo
22	Lígia Maria de Mendonça Chaves Incrocci & Thales Haddad Novaes de Andrade	O fortalecimento da extensão no campo científico: uma análise dos editais ProExt/MEC	2017	Artigo
23	Luís Antônio Groppo, Ana Rosa Garcia de Oliveira e Fabiana Mara de Oliveira	Cursinho popular por estudantes da universidade: práticas político-pedagógicas e formação docente	2019	Artigo
24	Evandro Coggo Cristofolletti e Milena Pavan Serafim	Dimensões Metodológicas e Analíticas da Extensão Universitária	2020	Artigo

Fonte: Elaboração da autora.

* Trata-se de produção encontrada em duas bases.

Outro trabalho também de Doutorado em Educação, defendida no ano de 2016, autor Tiago Zanquêta de Souza, intitulada “*A Extensão Popular em Educação Ambiental e seus Processos Educativos*”, cujo tema trata da prática social e extensão popular em educação ambiental. Temos também 02(duas) dissertações de Mestrado em Educação, a primeira “*Docência Universitária: Um Estudo sobre a Experiência da Universidade Federal de Uberlândia, na Formação de seus Professores*” do ano de 2016, autora Naiara Sousa Vilela, abordando a análise dos processos de formação e desenvolvimento profissional dos professores universitários, participantes de ações formativas contínuas, no que se refere à compreensão das práticas pedagógicas.

Pode-se citar outra que agrega e contribui para minha pesquisa que é “*Cursinhos Populares e o Acesso ao Ensino Superior: Contribuições para além do Conteúdo*”, autora Ana Thereza Reis Magalhães, defendida no ano de 2018, que trata da compreensão de como os cursinhos populares contribuem na formação de seus estudantes, para além dos conteúdos cobrados nos exames de seleção para o ensino superior, e ainda apoiada teoricamente nos conceitos de Bourdieu a respeito do capital cultural e do capital social, assim como estudos que tratam sobre a realidade dos cursinhos populares. Temos também e 01(uma) de Mestrado em Desenvolvimento Comunitário, da autora Alessandra Coesel, sob o título “*Extensão, pesquisa, universidade e comunidade: um diálogo (im) possível*”, defendida no ano de 2016, e outra datada de 2018, da autora Naiara de Sousa Vilela, intitulada “*Docência Universitária: Um estudo sobre a experiência da Universidade Federal de Uberlândia, na formação de seus professores*”.

Quando também buscados os artigos na base da Capes, a partir dos descritores e números já citados, são encontrados 08 (oito) trabalhos. Destes artigos temos 03 (três) publicados no ano de 2016. O primeiro das autoras Adriane Oliveira Fernandes, Gabriela Espírito Santos, dentre outros, intitulado “*A Implantação e Consolidação de um Cursinho Pré-Vestibular e Preparatório ao ENEM – Vivência e Cidadania de Acadêmicos da UNIFAL-MG em Poços de Caldas*”, outro também de 2016 dos autores Leonardo Araújo Soriano e Alex Luís Araújo e outros, com o título “*Da saúde à extensão universitária: cursinho popular do PET-medicina, um projeto bem-sucedido na Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto*”, e um que se destaca na contribuição dos meus estudos que é “*Cursinho Popular pré-enem Paulo Freire: um espaço para formação docente dos alunos de licenciatura e bacharelado da UFPI-CSHN*”, das autoras Maria Luziene de Sousa Gomes; Shamia Beatriz Andrade Nogueira e outros, que trata da compreensão da extensão universitária como um meio de interação entre a sociedade e a universidade, contribuindo assim para que a primeira (sociedade) esteja mais presente no âmbito acadêmico tornando-se um caminho de mão dupla da construção dos conhecimentos, através da formação dos discentes da universidade na área da docência das disciplinas escolares.

Do ano de 2017, temos um artigo dos autores Michelle Simões Reboita, Daniela Riondet-Costa e outros, “*Amigos do Clima: Atividades com Alunos da Educação Básica*”. Ano de 2018 o artigo “*Pré-Vestibular Comunitário na UFPR: relato de uma ação extensionista*”, de Roberta Chiesa Bartelmebs e Loriane Trombini Frick.

Em 2019 temos 3 artigos sendo: 1 – “*A Extensão Acadêmica como Ferramenta para Aprendizagem no Ensino Superior*”, autores: G. B. De L. De Farias, R. S. Rodrigues, e S. R. P.

Cardoso; 2 - *Extensão como Ferramenta de Aproximação da Universidade com o Ensino Médio*, Autores: Loeste de Arruda Barbosa, Márcia Cristina Sales e outros; 3 - *Projetos de Extensão Universitária: Um Compromisso da Universidade Com A Inclusão Social*, Autores: C. J. A. Chaves, E. P. Oliveira, P. Romagnani, C. P. Ervano.

Com relação ao banco de dissertações e teses BDTD, utilizando os descritores já apontados, foram encontrados 256 trabalhos e selecionados 06(seis). Destes todos são dissertações de mestrado, sendo uma defendida no ano de 2017, na área de Educação, com o título “*Extensão Universitária: concepções, regulamentações, e potencialidades na formação de professores da UFSCar Sorocaba*”, de André Luis Messetti Christofolletti.

Em 2018 temos 02 (duas) também na área de educação. Destas, uma contribuirá nas pesquisas para minha dissertação, qual seja, “*O Pré-Vestibular Popular Esperança Popular da Restinga: Formação Humana de Estudantes Universitários*”, de Maria Edvânia Da Silva Martins, que disserta sobre a relação da universidade com a comunidade que se manifesta através da experiência do Pré-Vestibular Popular Esperança Popular da Restinga (PVPEPR) na formação humana dos professores-alunos envolvidos neste projeto da Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, que acontece num bairro da periferia da capital, Porto Alegre.

Do ano de 2019, temos 03(três) trabalhos, sendo uma na área de Políticas Públicas, “*As Ações Extensionistas e suas Contribuições na Formação do aluno do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sob a Perspectiva da Responsabilidade Social*” de Emanuelle Andrezza Vidal dos Santos, que traz à luz a análise de como as práticas extensionistas, desenvolvidas pelos coordenadores e discentes por meio das ações de extensão do *campus* Fortaleza, que contribuem para a formação do aluno do IFCE, sob a perspectiva da responsabilidade social deste instituto.

A abordagem teórica desta pesquisa encontra-se baseada nos conceitos de ações de extensão, extensão universitária, responsabilidade social universitária. Outra na área de Ciências Ambientais, Químicas e Farmacêuticas, “*A “Fronteira” Universidade Escola: Um Estudo a partir da Curricularização da Extensão Na Formação de Professores*” de Paloma Marques dos Santos, e “*CURSINHOS POPULARES DA UNESP: Histórico, Conquistas e Desafios*”, de Raul da Costa Casaut.

Na base de dados da ScIELO também utilizados os mesmos descritores, foram encontrados 14(quatorze) trabalhos, sendo selecionados destes apenas 04 (quatro), dois publicados no ano de 2017, “*Transferência de conhecimento e suas armadilhas na extensão universitária brasileira*” de Lais Silveira Fraga, e “*O fortalecimento da extensão no campo*

científico: uma análise dos editais ProExt/MEC” tendo como autor Lúgia Maria de Mendonça Chaves Incrocci & Thales Haddad Novaes de Andrade. Publicações do ano de 2019, podemos citar um artigo que corrobora a minha pesquisa, intitulada “*Cursinho popular por estudantes da universidade: práticas político-pedagógicas e formação docente*”, autores: *Luís Antônio Groppo, Ana Rosa Garcia de Oliveira e Fabiana Mara de Oliveira*, trata de um núcleo da Rede Emancipa Movimento Social de Cursinhos Populares, formado por estudantes de uma universidade pública mineira com o objetivo de compreender os processos de formação política e a formação docente desse núcleo.

Em 2020 temos o artigo “*Dimensões Metodológicas e Analíticas da Extensão Universitária*”, de Evandro Coggo Cristofolletti e Milena Pavan Serafim, que visa apresentar e debater uma proposta metodológica para se pesquisar a extensão universitária nas universidades.

Desse modo, o Estado da Arte revela que a temática em tela, ou seja, o cursinho pré-vestibular popular como possibilidade de formação docente, atrelada ao contexto extensionista ainda é pouco investigado, especialmente quando se vincula à perspectiva de curricularização da extensão a partir e por meio destes cursinhos, no âmbito das licenciaturas, o que demonstra a relevância científica e também social desta pesquisa.

Os trabalhos aqui inventariados possibilitaram a clareza de entendimento para o desenvolvimento desta dissertação. A seleção criteriosa pertinente ao problema da pesquisa possibilitou a familiarização com os textos e, mediante esse processo, identificou os autores, ideias e teses anteriormente estabelecidas para utilização ao longo da dissertação.

3.2 Uma retomada histórica acerca dos cursinhos populares no Brasil

Antes de trazer a este estudo uma historicidade acerca dos cursinhos populares no Brasil, é elucidante se fazer uma retomada temporal, trazendo uma breve história do que foi a Extensão Universitária através do tempo, baseando-se no trabalho de dissertação de mestrado de CELÂNY TEIXEIRA DE MÉLO, intitulada “*EXTENSÃO POPULAR E FORMAÇÃO EM PEDAGOGIA: estudo com base em experiências na Universidade Estadual da Paraíba*” do ano de 2021.

A autora acima designada expõe o seu trabalho que, a Extensão Universitária configura-se como um canal que estabelece uma relação da universidade com a sociedade, que se desvela na construção de conhecimento na intenção de provocar mudanças, constitui-se em uma das atividades da universidade paralelamente ao ensino e à pesquisa como função de cumprir sua

ação social, para tanto, visa por meio de uma ação dialógica realizar uma ponte entre teoria e prática que acarrete em possíveis transformações sociais.

A extensão se caracteriza como uma atividade da universidade que se realiza sob diversos trabalhos sociais, que se orienta por várias perspectivas teóricas – metodológicas e educativas, essa atividade de organização universitária vem se constituindo e servindo as mais diversas situações sociais, políticas e econômicas em vários e diferentes momentos históricos.

A Construção da história da Extensão universitária permeia pelo modelo de universidade dos tempos mais remotos como a Idade Média, sendo fundada com base no ensino e que, no “período das luzes” (Modernidade), voltou-se à pesquisa e, posteriormente, à Extensão.

A Chegada da Extensão Universitária na universidade brasileira traz consigo marcas da Extensão europeia, norte-americana e latino-americana, que tinham suas intencionalidades embutidas no seu pensar e fazer. Melo Neto (2001) afirma que ela tem um caráter assistencialista advindo da Europa, tem traços de prestação de serviço adquiridos pelos nortes americanos e, da Argentina, herda traços voltados ao caráter social.

A Extensão Universitária na Inglaterra do século XIX se constitui em estabelecer relação com a sociedade, pode se dizer que essa passa a ser vista como missão da universidade, com a elaboração Universidades Populares que visavam que as mesmas chegassem a população em geral, com Cursos de Extensão, esses cursos possuíam um caráter de mão de obra única, no contexto desse século sob a Revolução industrial a demanda por mão de obra para nova realidade industrial fizera que a universidade abrir-se superando o modelo medieval basilar no ensino.

As Universidades Populares na Europa nascem com o escopo de disseminar conhecimentos técnicos para o povo.

No tocante a Extensão Universitária na América Latina antes do Movimento (idealizado por estudantes) de Córdoba na Argentina, que tinha como meta construir uma universidade a partir da América Latina, um desafio que este movimento defendeu em seu Manifesto de 21 de junho de 1918, também conhecida como Reforma Universitária de 1918, que se iniciou na Universidade Nacional de Córdoba (Argentina) em 1918 que deu direito a todos fazerem universidade sem concurso no país (SOUZA, 2017).

A presença de universidades no mundo hispano-americano remonta às origens do domínio colonial e é um registro das heranças culturais europeias no Novo Mundo. A Real Pontifícia Universidade do México e a Universidade de São Marcos em Lima, fundadas em

1551, e a Universidade de Córdoba, em 1621, são algumas das mais antigas instituições de ensino que as Américas conheceram (SOUZA, 2017).

A história das instituições europeias que fincaram raízes em solo americano, ainda durante o período colonial, é marcada por polêmicas relacionadas à existência de especificidades em tais instituições, em um lugar diferente de suas origens. A chamada Reforma de Córdoba é considerada um marco na história das universidades latino-americanas por ser pioneira na construção de um modelo institucional que atribuiu uma identidade e um modelo de atuação renovado no ensino superior (SOUZA, 2017).

À universidade na Argentina busca se aproximar dos trabalhadores, classe popular, visando assumir um caráter social, são esses modelos que de Extensão que perpassa a Extensão Universitária Brasileira (MELO NETO, 2001).

Ao pensar a universidade frente à realidade brasileira nacional desenvolvimentista da década de 1960, sob a égide de um Golpe Militar, a sociedade brasileira encontrava-se “silenciada” e a universidade, por meio da Extensão, seria vista pelo Estado como um meio de alcançar seu ideário e atender à necessidade dos setores sociais via a criação do Projeto Rondon, segundo Sousa (2010) tal projeto emerge no Brasil em um momento de crises e tentativas de mudanças nos rumos da nação, tais mudanças se encontravam dirigidas por um Estado não democrático que tinha o objetivo de controlar todos os seus aparelhos.

Um ideário herdado das iniciativas estudantis de estudantes argentinos no Manifesto de Córdoba, as universidades brasileiras busca influências nestas para adequar-se as exigências do processo de desenvolvimento que se via para o país, assim, procura integrar a universidade a comunidade e conduzir os estudantes a várias partes do Brasil no intuito de atender as ideias desenvolvimentistas que representavam o contexto político do país, tal projeto sinalava como estava sendo concebida Extensão Universitária neste momento.

Como também o Campesinato, que traziam um esvaziamento de uma concepção política e cultural de Extensão pensada pelo movimento estudantil brasileiro, o qual lutava ao lado da classe trabalhadora por uma universidade aberta e justa para todos.

Fala Serrano (2011), com o fortalecimento do capitalismo e do processo industrial no século XIX e XX, a universidade assume o papel de massificar a formação de recursos humanos para o trabalho, como também desenvolver pesquisas tecnológicas, assim, submetendo-se aos interesses do capital, perfil este que se faz ainda presente na sociedade.

O movimento de Córdoba lutava não apenas por questões internas da universidade, mas também por reformas estruturais e a que a universidade atendessem as demandas da classe

trabalhadora, tornando-se referência para demais movimentos estudantis latinos, viu-se nascer uma prática universitária atrelada com os problemas sociais e com um caráter social, como também o incentivo para a criação das Universidade Populares.

Dentro do exposto, foi criado a extensão na Universidade em Córdoba que visou fortalecer a função social da Universidade se colocando contra a uma extensão constituída para manter o status quo da universidade e da sociedade que estabelecia a ótica da classe dominante.

Com um modelo de Extensão de caráter de prestação de serviço assistencialista (com caráter de não comunicação) e uma ditadura militar, o Brasil assistira o silenciamento do movimento estudantil, que sempre esteve engajado na luta e via na Extensão possibilidades para os desenvolvimentos político, social e cultural na relação universidade/sociedade.

Segundo Sousa (2010), é notório a participação do movimento estudantil nas lutas relacionadas com à política nacional desde o Brasil colônia até o Estado Novo, períodos que ainda não se encontravam de forma organizada e realizavam suas atividades periodicamente e no espaço regional, somente a partir de criação da UNE, em 1937, eles começaram a atuar de forma mais concreta e participativa na vida política e social da sociedade.

Assim, criaram uma “consciência de que a luta estudantil é, ao mesmo tempo, interna e externa à universidade, interpenetrando - se com as lutas sociais maiores” (WANDERLEY, 2003, p. 57-58). O movimento estudantil marcou sua história em se contrapor à universidade fechada a camadas populares e contra formas de opressões por classes dominantes.

O movimento estudantil latino-americano lutou, à época do movimento reformista, pela participação interna e externa. Num segundo momento, lutou pela modernização da instituição e da sociedade, empunhando a bandeira do desenvolvimento nacionalista e combatendo o imperialismo. (WANDERLEY, 2003, p. 57).

O movimento estudantil encontrava-se engajado além de questões sociopolítico, como também as relacionadas à educação, como pode ser visto por meio da elaboração de seminários visando a reforma universitária que são: o I Seminário Nacional de Reforma Universitária (Bahia – 1961); o II Seminário Nacional de Reforma Universitária (Paraná – 1962) e o III 63 Seminário Nacional de Reforma Universitária (Minas Gerais – 1963).

Após o Golpe Militar de 1964, o governo apropriou-se das propostas dos estudantes para institucionalizar a Extensão Universitária, que passou a ser usada de forma assistencialista e para obter o tal sonhado “Desenvolvimento Nacional” dessa década.

Nesse período, a Reforma Universitária de 1968 e a institucionalização da Extensão colaboram para tais propósitos que, segundo Batomé (1996, p. 60), “por via legal, instalava-se

uma concepção de extensão universitária, definida por interesses do governo, que era (divulgar conhecimento, realizar cursos e conferências)”, caracterizando a Extensão com a concepção de via de mão única, que coloca a universidade como única detentora de saberes indispensáveis ao desenvolvimento da sociedade.

A Extensão Universitária fora constituída no Brasil e possui raízes nas universidades populares da Europa. Conforme exposto por Rocha (2001), essas universidades chegaram ao Brasil na década de 1940, mas teve sua expressividade no início dos anos 1960, mediante a criação do Centro Popular de Cultura (CPC) em 1961 pela União Nacional dos Estudantes (UNE), que tinha a finalidade de se constituir em uma Universidade Popular, sonho esse abortado pelo golpe militar de 1964.

Ainda sob a égide da Ditadura Militar na década de 1970, como coloca Nogueira (2001), O Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB) que defendia uma universidade amparada em suas funções de Ensino, Pesquisa e Extensão, consideradas por esse como o tripé da universidade, buscou por meio de um seminário realizado em Fortaleza, no Ceará, estabelecer as Diretrizes da Extensão Universitária que tinha o intuito de fazer com que os dirigentes universitários se voltassem para necessidades da Extensão.

Assim, em 1975, foi elaborada a primeira política de extensão no Brasil pelo Ministério de Educação e Cultura (MEC) que estabelece o Plano de Trabalho da Extensão, que traz um avanço na concepção da Extensão ao estabelecer que essa precisa manter o compromisso da universidade com organizações, outras instituições e a população de modo geral, não ficando presa ao público que atendeu desde sua formulação.

Diante do antes exposto podemos dizer que a motivação para a invenção dos cursinhos “pré-vestibulares populares” está associada à desigualdade de acesso ao ensino superior brasileiro, particularmente aos pobres e afrodescendentes. A luta pela democratização do acesso ao ensino superior abre um debate sobre o próprio sistema de ensino, pois sua progressiva universalização ainda contrasta com a qualidade do ensino ofertado à juventude brasileira (PEREIRA; RAIZER; MEIRELLES (2010).

Mas, para entendermos a origem de tal motivação, é preciso retomar a conjuntura que contextualizava, do ponto de vista social, cultural, econômico e político, a invenção de tais cursinhos populares. Para isso, convém retomar o que se elaborou, historicamente, como conceito em torno de “universidade pública”.

A Conferência Mundial sobre o Ensino Superior, realizada em Paris em outubro de 1998, reuniu a comunidade acadêmica para debater sobre os rumos da educação superior e o papel da universidade no contexto societário. Desse encontro, por meio da Declaração de Paris, uma ampla agenda de questões foi levantada e, do ponto de

vista formal, reafirmou-se, entre outras coisas, o compromisso com o conhecimento como patrimônio social e com a educação pública (PEREIRA; RAIZER; MEIRELLES (2010, p.87).

Além disso, foi definido no Acordo de Santiago, durante a I Cumbre – Reunião de Reitores de Universidades Públicas Ibero-Americanas, em agosto de 1999, o conceito de universidade pública: “O público é o que pertence a todo povo. A universidade pública é a que pertence à cidadania e está a serviço do bem comum” (PANIZZI, 2002, p. 13).

A partir dessa reunião, seguiram-se diversos outros encontros e outros protocolos de intenções acerca do papel estratégico do ensino superior público, ratificando a educação como um direito. Nesse sentido, vale lembrar que o Brasil é signatário de diversos protocolos que procuram fortalecer a universidade pública, democratizando o acesso e a permanência dos estudantes. Contudo, mesmo diante de alguns avanços importantes em sua democratização, como uma maior oferta de vagas e de cursos noturnos e da política de ações afirmativas, o ensino superior público brasileiro é ainda muito elitista e extremamente excludente. A conquista por uma vaga numa instituição de ensino superior (IES) pública – federal ou estadual – fica praticamente inalcançável para aqueles que não tiveram acesso aos recursos educacionais, familiares, afetivos e emocionais suficientes para vencer a disputa. Dessa forma, devido ao contexto socioeconômico que oprime boa parte da população, ao sucateamento da escola pública que atua decisivamente para a diminuição da qualidade do ensino ofertado e à necessidade permanente de qualificação que o mercado de trabalho exige, configura-se um descompasso entre a excelência das IES públicas e a sua disponibilidade de estar aberta àqueles que mais precisam de seu serviço (PEREIRA; RAIZER; MEIRELLES (2010, p.87).

Assim, na prática, ainda é preciso que se percorra um grande caminho entre as intenções expressas pela própria comunidade acadêmica, que já está incluída no ensino superior, contidas na Declaração de Paris, e a realidade de exclusão de pobres, negros e índios dos bancos universitários. Para de fato pertencer “a todo o povo”, a universidade precisa ser repensada e criar mecanismos de inclusão desses segmentos historicamente excluídos de seu ambiente. Sabemos que, paradoxalmente, como patrimônio público e estatal, as universidades públicas são mantidas inclusive pelos trabalhadores e desempregados que a elas não têm acesso (PEREIRA; RAIZER; MEIRELLES (2010).

Uma vez compreendida a conjuntura histórica e contemporânea que subsidia a origem e a permanência dos cursinhos populares na atualidade, podemos caminhar no sentido de compreender, numa perspectiva histórica, como é que esses cursinhos populares surgiram e se estruturaram ao longo do tempo.

Tiago Ingrassia Pereira, Leandro Raizer e Mauro Meirelles (2010), baseados nos estudos de Castro (2005), aponta quatro fases da gênese dos cursinhos populares no Brasil, conforme apontamos no quadro 3.

Conforme se pode observar por meio do quadro 3, a primeira fase começa por meio do surgimento dos movimentos para a criação dos cursinhos populares no Brasil surgiu por volta

dos anos de 1950, motivados pela luta da democratização do acesso ao ensino superior público no Brasil, com a formação se dando através de iniciativas da sociedade civil, na tentativa de diminuir a desigualdade no ingresso ao ensino superior público e gratuito (ZAGO, 2008).

Quadro 3 – As fases históricas de origem dos cursinhos populares no Brasil.

DÉCADA	FASES
Década de 1950	1ª Fase: Junção dos cursinhos da Faculdade Politécnica da USP e do Centro Acadêmico Armando Sales de Oliveira, da USP de São Carlos
Durante a ditadura militar (1964-1985)	2ª Fase: experiências advindas de movimentos da teologia da libertação (“esquerda católica”)
Décadas de 1980 e 1990	3ª Fase: Os cursinhos surgem a partir dos chamados “novos movimentos sociais”, principalmente dentro de universidades públicas e/ou com apoio de administrações progressistas
Década de 1990 em diante	4ª Fase: Os cursinhos se vinculam a diversos movimentos comunitários, sendo um “encontro” com as práticas de educação popular presentes nas fases anteriores.

Fonte: Elaboração a partir de Pereira; Raizer; Meirelles (2010).

José Goldemberg (2003) e Danilo Seithi Kato (2011) colocam que o Cursinho Popular foi criado no contexto dos anos 1950 para diminuir as desigualdades sociais presentes no Brasil, sobretudo no contexto da educação superior, e para garantir o acesso, a permanência e o aproveitamento de jovens e adultos oriundos de classes sociais empobrecidas. O cursinho popular surgiu, então, como possibilidade de oportunizar aos jovens pobres das periferias do país potencializarem o êxito no ingresso às universidades públicas ou privadas com bolsas de estudo.

Conforme Kato (2011) os cursinhos populares são também conhecidos como cursinhos comunitários, pré-vestibulares populares ou cursinhos sociais, cuja polissemia tende a reforçar, historicamente, o caráter popular e inclusivo de tais preparatórios, cujo objetivo, como já apontamos anteriormente, é o de preparar alunos para os vestibulares ou, desde o início dos anos 2000, preparar também para a realização do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), oferecendo aulas gratuitamente ou com preços simbólicos para cobrir despesas como o material didático, por exemplo. Estas são oportunidades que beneficiam os estudantes que desejam entrar em uma universidade, mas não têm dinheiro para pagar os valores de pré-vestibulares particulares. Esses cursos também servem de aprendizado prático para muitos alunos de graduação e pós-graduação, já que a maior parte dos professores de pré-vestibulares gratuitos ou sociais é composta por estudantes universitários de licenciaturas.

Traremos agora para um melhor entendimento da pesquisa, a história dos cursinhos populares no Brasil. No entanto, por ser de uma grande gama, iremos nos atentar tão somente nos cursinhos dos estados da Bahia, São Paulo, Rio de Janeiro, Minas Gerais e Rio Grande do Sul.

Os cursinhos populares surgiram como núcleos informais constituídos por grupos de pessoas, que em sua maioria já passaram pelo crivo do acesso à Universidade, e que se mobilizam para aproximar o abismo existente entre os processos formativos descritos anteriormente e o acesso as Universidades públicas. Assim, há a contribuição no acesso ao ensino superior de estudantes oriundos de classes populares e à prática da docência pelos alunos dos cursos de licenciatura. Esse processo formativo, vivenciado pelos acadêmicos, baseia-se na ação solidária entre jovens, estando fortemente fundamentada na concepção da educação popular de construção de sujeitos construtores de sua história (CASTRO, 2005).

Podemos falar que os pioneiros dentre os cursinhos populares, destacando-se dois importantes nos primórdios do surgimento destes, primeiro o Cursinho da Poli (USP) e do Cursinho do Centro Acadêmico Armando Sales de Oliveira (CAASO), na USP de São Carlos, fundado pelo Grêmio da Politécnica da USP em 1950, associação dos alunos dos cursos de Engenharia da Universidade de São Paulo.

Embora já em meados de 1950 estudantes de vários cursos de Engenharia da Universidade de São Paulo (USP/SP) tenham fundado o Curso Politécnico e, em 1957, alunos da USP de São Carlos e membros do Centro Acadêmico Armando Sales de Oliveira tenham dado vida ao Cursinho do CAASO (CASTRO, 2005).

Os fatos ocorridos possibilitaram o surgimento dos movimentos territoriais de luta pela democratização do acesso ao ensino superior público no Brasil que se deram por volta dos anos de 1950.

Como já falado o Cursinho da Poli (USP) e do Cursinho do Centro Acadêmico Armando Sales de Oliveira (CAASO), na USP de São Carlos, sendo o primeiro fundado pelo Grêmio da Politécnica da USP em 1950, associação dos alunos dos cursos de Engenharia da Universidade de São Paulo, no entanto, informações atuais de coordenadores do Cursinho da Poli, fala que não há muitos dados daquela experiência que perdurou até o ano de 1982, tal fato se deu porque não se teve o cuidado em preservar os documentos guardados no prédio do Grêmio (antiga moradia dos estudantes da USP), nem o interesse de tentar reconstituir tal história por meio de depoimentos de pessoas que construíram aquela experiência (CASTRO 2005).

O segundo surgiu em 1957 por iniciativa dos alunos do Centro Acadêmico Armando Sales de Oliveira (CAASO), na USP de São Carlos, onde perceberam que os ingressantes estavam chegando à universidade carente das formações necessárias para dar continuidade aos estudos na chamada área de exatas. Decidiram então criar um Cursinho Pré-Vestibular para atender a uma população de menor poder aquisitivo e possibilitando aos mesmos ingressarem na universidade pública com uma boa base nos conteúdos.

É relevante falar que o surgimento dos movimentos territoriais de luta pela democratização do acesso ao ensino superior público no Brasil data por volta dos anos de 1950, e que este movimento contribuiu para o acesso ao ensino superior. Vale ressaltar também que o pioneirismo destas duas experiências oriundas no interior das universidades públicas por meio da iniciativa das entidades de representação estudantil, quais são: o Cursinho da Poli (USP) e do Cursinho do Centro Acadêmico Armando Sales de Oliveira (CAASO), na USP de São Carlos.

Já na segunda fase, a conjuntura política vivida no Brasil durante o final dos anos 1960 exigiu posturas difíceis de todos os que, de alguma forma, haviam se posicionado contra o regime autoritário. Tais posturas também influíram no rumo que tomaria o Cursinho da FFCL-USP. Entre mantê-lo sob a gestão do Centro Acadêmico que sofreria em breve uma intervenção e fechamento por meio de decreto-lei do regime militar, ou preservá-lo, ampliando as experiências construídas até aquele momento, mesmo que fosse sob as asas da iniciativa privada, prevaleceu à segunda alternativa. E assim, do Cursinho da Faculdade de Filosofia surgiu o Colégio Equipe, importante alternativa educacional aos desmandos do regime autoritário. Seus métodos inovadores e professores qualificados estavam voltados para um público social e financeiramente seletivo

A partir do ano de 1966 começaram a se reproduzir com força os cursinhos populares nas faculdades de várias universidades a exemplo dos que já existiam na Politécnica da USP e o do CAASO, USP de São Carlos. Dentre as novas experiências produzidas, a mais expressiva foi a do Cursinho da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras (USP). Essa expressividade se deu porque o Cursinho foi construído na luta cotidiana dos estudantes daquela faculdade durante os difíceis anos do regime militar na década de 1960. Tais eventos marcaram a história do Brasil e fizeram do prédio onde se localizava a FFCL-USP, na Rua Maria Antônia, um patrimônio histórico-cultural.

Castro (2005) traz que, mesmo embrionários, os cursinhos pioneiros se estendem de 1950 a 1960/1970 e tem como pano de fundo os debates acerca das práticas de educação

popular, originadas da atuação de Paulo Freire e das perspectivas pós-1964 em torno das reformas de base, fase essa definida pela luta das vagas excedentes, que foi, no entanto, reprimida pela ditadura militar civil via reforma universitária conservadora, esvaziando o significado da luta que nascia naquele contexto.

Dando continuidade a restauração dos processos que contribuíram para a ação dos cursinhos alternativos e populares, podemos falar também do papel dos movimentos populares, principalmente no Município e Grande São Paulo a partir da metade dos anos 1970, onde a Igreja Católica ter sido o único espaço institucional “poupado” pelo regime militar (SADER, 1988).

A ausência de creches, moradia, saúde, educação e por um intenso aparelho repressivo que intimidava qualquer possibilidade de contestação, se deu a constituição de alternativas para problemas locais do cotidiano daqueles que estavam oprimidos pelo custo de vida. Tais diálogos se deram majoritariamente nos espaços da Igreja e foram preparados pelas Comunidades Eclesiais de Base (CEBs). Elas transformaram os territórios das Igrejas nas periferias do Município de São Paulo e Região Metropolitana em verdadeiros espaços de socialização política (FERNANDES, 1997, p. 120).

Para Pereira; Raizer; Meirelles (2010), os cursinhos populares surgem efetivamente a partir do final da década de 1970, contudo, é na década de 1990 que a experiência do pré-vestibular para negros e carentes (PVNC), no Rio de Janeiro, vai servir de parâmetro para o grande surgimento dessas iniciativas na atualidade. A pluralidade e a informalidade, aliadas ao idealismo de alguns estudantes universitários, são algumas das características marcantes dos cursinhos, o que os tornam laboratórios de experiências pedagógicas que ainda carecem de um melhor entendimento acerca das possibilidades e limites que encerram.

É relevante destacar também que, a constituição dos cursinhos populares ocorreu nos anos de 1970 e 1980 por meio da atuação das Comunidades Eclesiais de Base (CEBS), entidades ligadas à igreja católica. Tal movimento social, embasado na Teoria da Libertação, contou com a participação de intelectuais como Leonardo Boff e Frei Beto, que impulsionaram as lutas populares a fim de transformar as comunidades em reais atores sociais (CASTRO, 2005).

Agora, já na terceira fase, Custódio (1999) coloca que durante os anos de 1980, tendo como referência o Cursinho da Poli, emergiram novas experiências de cursinhos populares não comerciais nos campi das universidades públicas brasileiras. Mas foi a partir de 1990 que os estudantes de vários campi de diversas universidades resolveram repensar suas práticas no

interior do movimento estudantil. Passaram a contribuir para a construção do movimento em seus campi e a viabilizarem o ingresso na universidade pública de novos atores sociais que, presentes nos discursos e manifestos, não estavam presentes nas políticas públicas governamentais e muito menos nos cursos das universidades públicas.

Pontua Castro (2005) que, em 1987, um debate entre as entidades de representação da comunidade uspiana (DCE, SINTUSP e ADUSP) foi fundada o Núcleo da Consciência Negra da USP com o objetivo de ampliar a discussão sobre a questão do negro no espaço da Universidade de São Paulo. Quase dez anos depois, em 1996, o mesmo grupo criou o Cursinho do Núcleo da Consciência Negra, cujo objetivo central é contribuir na preparação de afro-brasileiros e egressos das escolas públicas que não tenham condições de custear um pré-vestibular comercial para o exame vestibular das universidades públicas.

Destaca-se ainda que a campanha da fraternidade promovida anualmente pela Igreja Católica, através da Confederação Nacional dos Bispos Brasileiros (CNBB) em 1988, com o tema do centenário da abolição da escravatura, incentivou na formação de agentes de pastoral negros na idealização em constituir um pré-vestibular para negros e pobres em geral.

Dourado; Catania e Oliveira (2004, p. 101-102), colocam que: “cursos pré-vestibulares alternativos”, e ainda pela introdução do sistema de cotas para alunos negros e outros, oriundos de escolas públicas, como nova forma de acesso à educação superior”. A partir de meados dos anos 1990, tornaram-se crescentes as ações e debates envolvendo a ampliação e a diversificação do sistema, evidenciados pela criação dos cursos sequenciais e de alternativas ao vestibular aberto pela LDB no Brasil na segunda metade dos anos 80, consolidam-se na década de 90 do século XX, tendo como principal objetivo a democratização do ensino (ZAGO, 2008).

A quarta fase tem início com a criação de cursinhos comunitários surgidos na década de 1990, que não está na sua difusão por todo Brasil, está no propósito e na clareza do fato. A instalação de cursinhos comunitários populares, para além da benevolência e da vontade de Igrejas e ONGs, era reivindicação social que foi se tornando uma política pública compensatória, exigida muitas vezes pela população. (WHITAKER; ONOFRE, 2003; WHITAKER et al., 2008).

Da década de 1990 em diante, onde os cursinhos se vinculam a diversos movimentos comunitários, constituiu-se um “encontro” com as práticas de educação popular presentes nas fases anteriores. Dessa forma, o trabalho desenvolvido pelos cursinhos populares acontece por meio de um “duplo movimento”, em que a preparação para as provas do vestibular acontece junto com discussões críticas sobre a realidade social e, até mesmo, sobre o próprio processo

seletivo do vestibular (PEREIRA; RAIZER; MEIRELLES, 2010). Aí está a dimensão “popular” que os qualificam e é a partir deste momento, mais precisamente, que a expressão “cursinho popular” vai ganhar sentido e significado.

Em vista disso, Monteiro (1996, p.58) ratifica o desafio dos cursinhos populares:

A proposta metodológica, ideológica e filosófica é de não apenas repassar os conteúdos programáticos do segundo grau, mas ampliar a discussão de uma proposta de transformação da sociedade [...]. Nesse sentido a educação para a cidadania é, também, um desafio e objetivo político dos “prés”.

Com base nesses pontos, podemos ver que os cursinhos são manifestações organizadas que se orientam para um determinado fim, sendo constituídos por pessoas das mais diferentes concepções políticas e pedagógicas, portanto, com alto grau de pluralidade em seu corpo docente e de colaboradores, uma pluralidade política que, segundo Santos (2005, p. 4), é composta de “duas vertentes, a daqueles que politizam sua inserção e a daqueles que negam a dimensão política de sua atuação, se imbricam na cotidianidade dos cursos, disputando cada momento de construção das iniciativas”.

De acordo com Groppo; Oliveira; Oliveira (2019) os cursinhos populares surgem ao longo dos anos de 1990 e início do século XXI, principalmente como resposta aos interesses dos novos grupos de concluintes da educação básica, ou seja, jovens das camadas populares que acessaram e concluíram o ensino médio público, dada a sua expansão desde o fim do século passado. Para os autores, os cursinhos populares nascem de modo análogo ao campo dos cursinhos comerciais, ou seja, como resposta, em um diferente momento histórico, à demanda de certos grupos sociais pela educação superior, após terem conseguido acessar o ensino médio. Por outro lado, ao menos no auge de sua consolidação, os cursinhos populares propõem outras práticas pedagógicas, adequadas a seus discentes, vindas/vindos das classes populares e das etnias marginalizadas, e buscam acoplar o pedagógico ao político, tanto pela formação da consciência crítica da juventude popular e negra quanto pelo fomento de lutas sociais. Para Zago (2008, p. 1), trata-se de “iniciativas coletivas pela democratização do ensino no país e o acesso ao Ensino Superior”. Não à toa, Oliveira (2006, p. 1) apresenta os cursinhos populares como um “movimento social de educação popular”.

A seguir, para uma melhor ênfase nas contribuições dos movimentos sociais nos cursinhos populares, atentamos mais uma vez as análises do mestre Luís Antônio Groppo, em suas abordagens de pontos importantes, ou seja, em um novo ciclo de ações coletivas juvenis no Brasil.

Luís Antônio Groppo tece análises sobre as formas de organização, lutas e aspectos políticos e formativos apresentados nas ocupações juvenis de 2016. Para subsidiar as análises.

O autor propôs o debate sobre a distinção entre organização e movimento social, destacando que a organização pode ser institucionalizada e incorpora “[...] um sistema de relações internas com ao menos um grau de estabilidade e eficiência e se preocupa com a perenidade, o cotidiano e a lógica da ação racional” (GROPPO, 2018a, p. 87).

Fala ainda o mestre que, o movimento não precisa estar estruturado em uma instituição, pois possui “[...] fluxos e refluxos e conforma um aglomerado polivalente, multiforme, descontínuo e pouco adensado, misturando ação não racional e ação racional” (GROPPO, 2018a, p. 87).

Baseando-se nas alegações apontadas por Groppo (2018a) podemos falar que as organizações estudantis “[...] ajudam a dar forma e sentido a uma ação coletiva, talvez um movimento estudantil” (GROPPO, 2018a, p. 88). No entanto, o autor salienta não ser o propósito do texto, propor o debate em relação à natureza do movimento apontado ou não nas ocupações, mas, sim, classificar, a partir das ponderações oferecidas, que as ocupações podem ser compreendidas como ações coletivas, demarcadas em um período temporal, que “[...] envolveram, em sua maioria, estudantes outrora não organizados ou independentes” (GROPPO, 2018a, p. 88), onde estes careciam estar ou não filiados a entidades representativas de organização discente.

Para favorecer a argumentação, Groppo (2018a) fez a partição didática das ocupações estudantis de 2015 e 2016, em “duas ondas” (GROPPO, 2018a, p. 91): a primeira, ocorreu no período de dezembro de 2015 a junho de 2016, teve seu campo de ação no âmbito estatal e pode ser localizada nos ciclos de protestos em oposição às políticas para a educação adotadas pelos governos de São Paulo, Goiás, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul e Ceará, os quais, em sua maioria, foram desenvolvidos essencialmente por estudantes do Ensino Médio. A segunda onda de ocupações ocorreu entre os meses de outubro e dezembro de 2016 e foi relativamente curta se comparada à primeira. Teve como marco inicial a oposição à Medida Provisória Número 746, de 2016 (MP 746/2016), que propunha a reforma do Ensino Médio (BRASIL, 2016a) e o envio da Proposta de Emenda Constitucional número 142, posterior PEC 55.

Para Groppo, o que diferencia a primeira onda de ocupações em relação à segunda é que esta, embora tenha iniciado no Estado do Paraná, suplantou o caráter de reivindicações locais ou regionais, englobando todo o território nacional. No entanto, é significativo apontar que os jovens, neste ímpeto de ocupações, agregaram também pautas inerentes de lutas e conseguiram denunciar as inconsistências existentes na educação pública no Brasil.

Calcando nas experiências históricas dos Cursinhos da Poli, CAASO e da Filosofia, que se iniciaram naquela conjuntura, foi criado o Cursinho do DCE-UNICAMP, na gestão IDENTIDADE, em 1992, bem como também foi criado o Pré-Vestibular Para Negros e Carentes (PVNC) em 1993 na Baixada Fluminense, Rio de Janeiro, por religiosos, estudantes e lideranças populares locais. Esse processo incentivou outras experiências de Pré-Vestibulares Alternativos a partir da nova atividade de um setor do movimento estudantil que possibilitou o que é atualmente. Na época, praticamente todos os campi da UNESP tinha um Pré-Vestibular Alternativo voltado (pelo menos em tese) às comunidades mais pobres das cidades e regiões em que essa universidade é abrigada.

Assinala que as primeiras experiências dos núcleos de pré-vestibulares populares apareceram fora do campo do movimento estudantil, mas articulado no interior da universidade pública, e desta experiência surgiu o Cursinho da Consciência Negra, organizado pelo Núcleo da Consciência Negra da USP, criado a partir da necessidade de se discutir as questões levantadas sobre ausências dos negros nas universidades públicas.

Bacchetto (2003) afirma ainda que, na década de 1990, houve um considerável aumento no número dos cursinhos pré-vestibulares, já que em 1991 havia apenas um cursinho pré-vestibular popular no município de São Paulo, e no ano 2000, já foram encontrados quinze cursinhos com este caráter.

A partir do ano 2000, foram criados inúmeros cursinhos populares em todo o Brasil, e aqui vamos pontuar um número reduzido em alguns estados. Neste cenário destacamos o Pré-vestibular para Negros e Carentes (PVNC), a Educafro, que ainda estão em atividade, sendo que em 2011 a Educafro possuía 109 núcleos na região metropolitana de São Paulo, e atualmente, o PVNC é composto por 21 núcleos, majoritariamente na cidade do Rio de Janeiro (CASTRO, 2019).

Também está a UNEafro, que por sua vez, é composta por 35 núcleos de cursinhos populares tanto no Rio de Janeiro como em São Paulo. E neste contexto a Rede Emancipa de cursinhos populares possui 71 (setenta e um) núcleos inscritos pelo país e se denomina como um movimento social de educação, que surgiu a 12 (doze) anos, e indica ser composta por aproximadamente 40 (quarenta) núcleos em 7 (sete) estados, ocupando territorialmente todas as regiões do Brasil.

No ano 2000 a Universidade Federal Santa Maria (UFSM) no Rio Grande do Sul, criou dentro de um projeto de extensão, por iniciativa de graduandos da Universidade, o cursinho beneficia, com quase 200 estudantes de baixa renda.

O Cursinho FEAUSP atuante em São Paulo é um projeto social sem fins lucrativos. Atuando desde 2000 como um cursinho pré-vestibular popular, tem a missão de promover a democratização da educação promovendo o ingresso de nossos alunos em universidades de qualidade. Toda a administração do projeto ocorre de forma independente, sob a responsabilidade de graduandos da faculdade que atuam como coordenadores voluntários, orientados a promover um Cursinho de baixo custo, mas sempre buscando qualidade.

Se destaca também a UFSCar, em consonância com sua política de democratização do acesso à Universidade e por meio de projetos de extensão vinculados à Pró-Reitoria de Extensão (ProEx), atualmente mantém quatro cursos preparatórios, são eles: Curso Pré-Vestibular da UFSCar – São Carlos (Cursinho UFSCar/São Carlos), criado em 1999, coordenado pela Prof.^a Dr.^a Ana Luiza Rocha Vieira Perdigão; Curso Pré-Vestibular Educação e Cidadania – Sorocaba, criado em 2009; Curso Pré-Universitário Popular UFSCurso – Araras, criado em 2011, Cursinho Popular "Carolina Maria de Jesus" de Campina do Monte Alegre – Lagoa do Sino, criado em 2016.

Em 2005, havia-se estimado um universo em torno de 2.000 cursinhos pré-vestibulares populares operando no Brasil, universo este que no período de cinco anos pode ter tido significativo crescimento, pois, até os dias de hoje, além do crescimento, diversas políticas têm alterado o campo de ação desses pré-vestibulares (ProUni, ENEM, Fies...). Mais importante do que quantificar tais experiências é interpretá-las no contexto da sociedade brasileira atual, reconhecendo a sua função e seus desdobramentos no acesso ao ensino superior.

Voltando à proposta de cursinhos no Estado de São Paulo, na cidade de Araraquara-SP, a partir de 2006 o cursinho pré-vestibular da ONG FONTE inicia o processo de formação continuada dos seus educadores para o combate ao racismo e a valorização étnico racial, além de atuar junto aos educandos em dois eixos: oficinas pedagógicas e oficinas culturais.

Para Whitaker (2010) as experiências educativas dos cursinhos pré-vestibular populares são inovadoras porque conseguem repensar estratégias pedagógicas necessárias ao aperfeiçoamento das camadas populares para os vestibulares.

Em 2008, foram fundados três cursinhos: Cursinho Chico Mendes, Cursinho Paulo Freire e Cursinho Popular do Butantã, todos na cidade de São Paulo. Hoje, a Rede já conta com doze unidades só no Estado de São Paulo, chegando a outros como Rio Grande do Sul, Pará, Rio de Janeiro e Distrito Federal, oferecendo mais de 1.500 oportunidades para quem almeja conquistar uma vaga na Universidade. Com uma proposta que vai além do ensino

para um exame de seleção, a Rede propõe ao estudante um espaço inovador de discussão da realidade regional e nacional, criação e recriação do saber acerca do mundo e da vida

O Aprendendo a Aprender é um pré-vestibular gratuito promovido pelos bolsistas do Programa de Educação Tutorial do Bacharelado Interdisciplinar em Ciência e Economia (PET BICE) da Universidade Federal de Alfenas (Unifal), em Varginha, Minas Gerais.

Criado em 2012, o projeto era ministrado por voluntários em uma escola em Varginha. Posteriormente, as aulas passaram a ser dadas por bolsistas do PET e o cursinho foi transferido para o campus da Unifal, para que os estudantes convivessem com a estrutura de uma universidade pública.

Um dos projetos da Pró-Reitoria de Extensão da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM) é o Cursinho de Educação Popular (CEPOP). O preparatório é gratuito e existe desde 2004. O público-alvo do CEPOP é pessoas que estudaram todo o ensino médio em escolas públicas ou tiveram bolsas integrais em escolas particulares. O foco é o Exame Nacional do Ensino Médio, critério de seleção da UFTM.

Criado em 2012 por acadêmicos do curso de Engenharia Química da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), o Cursinho Equalizar tem a finalidade de beneficiar alunos de baixa renda da Região Metropolitana de Belo Horizonte. O programa foi consolidado como projeto de extensão da universidade no mesmo ano em que foi criado.

Na Bahia as experiências dos cursinhos populares são diversas e estão presentes por todo o estado, estes cumprem um papel importante no acesso à Universidade pelos estudantes que pertencem às camadas mais pobres. Na região do Recôncavo, jovens professores do distrito de São José do Itaporã, na cidade de Muritiba, com o objetivo de oportunizar o acesso da juventude rural ao ensino superior, construíram o cursinho gratuito “Movimenta São José”.

Seguindo na linha do tempo, Fernanda Furtado Camargo em sua dissertação de Mestrado, “Cursinhos pré-vestibulares populares”, de 2009, que os cursinhos pré-vestibulares populares seriam direcionados aos alunos provenientes de escolas públicas e sem condições financeiras para pagar por um pré-vestibular particular, auxiliar esses estudantes diante do vestibular, bem como prepará-los para a vida universitária, além de lutar pela democratização do ensino superior brasileiro. E ainda, a formação dos cursinhos populares se origina através de iniciativas da sociedade civil, como núcleos informais constituídos por grupos de pessoas que se mobilizam para aproximar a grande distância existente entre os processos formativos e o acesso as Universidades públicas, com o intuito de diminuir a desigualdade no acesso ao ensino superior público e gratuito.

Para Bacchetto (2003), além do crescente número de alunos agraciados pelas vagas dos referidos cursinhos, a responsabilidade por implantações de programas de ação afirmativa que visem o acesso ao ensino superior das camadas populares é dada, em partes, ao movimento de cursinhos alternativos:

[...] os cursinhos pré-vestibulares alternativos existentes no Município de São Paulo atuaram como um dos agentes na luta pelo Ensino Superior para a população de baixa renda, baseados no princípio da igualdade. [...] Assim, tal como em outros trabalhos sobre a expansão do ensino em diversos níveis, neste verifica-se que esta não se deu apenas pela compreensão das necessidades dessa população por parte dos governantes, mas foi fruto de pressões populares ocorridas em diversas formas. (BACCHETTO, 2003, p. 149).

Segundo Camargo (2009), os cursinhos populares são encontrados em diversas regiões do país, caracterizando este fenômeno como nacional, encontrados em grande parte dos municípios do estado do Brasil, oferecidos por diferentes instituições, direta ou indiretamente através de sua execução ou da destinação de recursos financeiros. Estudos atuais sobre cursinhos populares se observa diretamente uma ligação entre os cursinhos e a educação popular, tendo como base a pedagogia de Paulo Freire.

Segundo Whitaker (2010, p.295) para transformar efetivamente as práticas em ações afirmativas eficientes, entende que esse tipo de cursinho precisa de Orientação Profissional e Educacional em dois níveis:

(1) no primeiro deles uma orientação coletiva que auxilie o professor e os alunos a compreenderem que a função do cursinho não é apenas preparar para o vestibular, mas fazer a crítica das barreiras que os alunos ali presentes já conseguiram superar (o que lhes garantiria melhora considerável na autoestima); (2) no segundo nível, introduzir novos conteúdos, mostrando que se o aluno não chegar à universidade, o que importa é a sua formação, que pode possibilitar-lhe outros caminhos para à profissionalização (a realização do sonho se tornando até possível, alguns anos mais tarde).

Ainda de acordo com Whitaker (2010), os cursinhos comunitários se efetivaram melhor como atores sociais implementando ações afirmativas caso possa contar com o trabalho da Orientação Profissional de psicólogo ou psicopedagogo que tenham condições ainda de ajudar os alunos a ajustarem níveis de aspiração às suas condições reais, aproveitando as oportunidades que realmente se lhes apresentam, eliminando o desalento que os leva a abandonar o cursinho.

Seguindo nas preconizações de Whitaker (2010), nem só de estratégias mecânicas se sobrevive em sociedade, devendo considerar que a criação e expansão de cursinhos populares estão inseridas em um quadro geral de políticas públicas, ações afirmativas, luta contra desigualdades, preconceitos e racismos. Segundo a autora, no Brasil, esse quadro não se formou ocasionalmente. Essa inquietação impulsiona os movimentos sociais de todas as diversificações, com postulações inovadoras, obrigando o Estado a atender pleitos sociais

visionando a democracia a partir de políticas públicas que se configuram como Direitos Humanos.

Nos últimos vinte anos, o Brasil assistiu a um evidente processo de crescimento de seu Ensino Superior. Conforme apontado pelo Censo da Educação Superior do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), no ano 2000, havia 1.180 instituições de ensino superior públicas e privadas no Brasil; em 2018, esse mesmo Censo apontou um total de 2.537 instituições.

Devido a esta crescente oferta de cursos superiores, as universidades e instituições particulares criaram vários projetos de extensão que objetivam a disponibilização de cursinhos comunitários, em vários estados do Brasil, tais como: Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Fundação Getúlio Vargas (FGV), Universidade de São Paulo (USP), Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Universidade Federal de Uberlândia (UFU) dentre muitas outras (ESTUDANTE, 2012).

Goulart (2012), fala que as universidades públicas brasileiras apresentam uma situação alarmante: baixo ingresso de pessoas de baixa renda. E mesmo com a criação das cotas sociais e raciais, acredita-se que mais de 95% dos jovens continuarão sem ingressar na universidade, e muitos estudiosos explicam que o grande problema não está na universidade, mas sim na educação básica.

Segundo Zago (2008) esse problema já havia sido diagnosticado há muitos anos e isso estimulou, desde 1990, a criação de cursinhos comunitários pelas instituições privadas e universidades públicas por todo o país, buscando ofertar de forma gratuita, ou de baixo custo, um cursinho preparatório de qualidade.

Esses cursinhos comunitários Pré-Vestibulares populares têm se mostrado oportunos, resultando vantagens para as Universidades e para sociedade como um todo. É neste contexto, segundo Carvalho (2006) que os cursos pré-vestibulares comunitários podem ser considerados movimentos sociopolíticos de empoderamento, cidadania ativa e diversidade cultural, reconhecidos pela luta por ações inclusivas no ensino superior. Daí sua aliança com os pressupostos da Educação Popular.

E neste âmbito, vamos agora nos aprofundar no objeto de estudo desta dissertação, ou seja, o Cursinho Pré-Vestibular AFIN – Ações Afirmativo Integrado ligado à Universidade Federal de Uberlândia (UFU).

3.3 O cursinho popular AFIN na Universidade Federal de Uberlândia

Antes de dialogar sobre o cursinho acima aludido, é preciso trazer apontamentos importantes sobre a UFU – Universidade Federal de Uberlândia.

É uma Instituição de Ensino Superior Pública, vinculada ao Ministério da Educação (MEC), criada na década de 1950 e federalizada em 1978. É uma instituição pública de ensino superior localizada na cidade de Uberlândia, e tem como missão "desenvolver o ensino, a pesquisa e a extensão de forma integrada, realizando a função de produzir e disseminar as ciências, as tecnologias, as inovações, as culturas e as artes, e de formar cidadãos críticos e comprometidos com a ética, a democracia e a transformação social" (PORTAL UFU, 2021).

Foi inicialmente autorizada a funcionar em 14 de agosto de 1969 pelo decreto-lei nº 762 como Universidade de Uberlândia (UnU), e se tornou uma Universidade Federal através da Lei no. 6.532, de 24 de maio de 1978. A UnU passa a ser, então, Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Conforme consta na lei, a nova universidade federal era composta, à época, pelas faculdades de Filosofia, Ciências e Letras (fundada em 1960), de Direito (fundada em 1960), de Engenharia (fundada em 1961), de Ciências Econômicas (fundada em 1963), além do Conservatório Musical de Uberlândia (fundado em 1957) e da Escola de Medicina e Cirurgia (fundada em 1968 e embrião da Faculdade de Medicina que se juntou à UFU em 1978, (PORTAL UFU, 2021).

Em 24 de Maio de 2021, a Universidade Federal de Uberlândia completou 43 anos de existência, no entanto conta com mais de 60(sessenta) anos de história, produzindo e desenvolvendo nas áreas do ensino, da pesquisa e a extensão de forma integrada, com projetos, eventos, discussões e trabalhos que se destacam a nível nacional e internacional.

E ainda, a Universidade Federal de Uberlândia (UFU), é uma instituição de ensino superior pública brasileira, sendo uma das 63 universidades públicas federais do país e uma das principais do estado de Minas Gerais, no Sudeste do Brasil. Está sediada no município de Uberlândia, possuindo campi nas cidades de Ituiutaba, Monte Carmelo e Patos de Minas. O Ranking Universitário Folha (RUF), da Folha de São Paulo, colocou a UFU como a 25ª melhor instituição de ensino superior do país em 2019 e a 3ª melhor do estado de Minas Gerais. (PORTAL UFU, 2021)

A UFU tem autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial. Sua organização e funcionamento são orientados por legislação federal, por seu Estatuto, Regimento Geral e por normas internas.

A UFU conta com 07(sete) campi Universitários, são eles: Educação Física, Glória, Santa Mônica e Umuarama. Com sede em Uberlândia estado de Minas Gerais, os três campi avançados situam-se nas cidades de Ituiutaba, Monte Carmelo e Patos de Minas, todos em Minas Gerais.

Atualmente a UFU oferece 75 cursos superiores, 20 cursos de doutorados, 39 cursos de mestrados acadêmicos, 06 cursos de mestrado profissional e diversos cursos de especialização *latu-senso*, e de cursos técnicos da área de saúde e de meio ambiente, realizados pela Escola Técnica de Saúde (ESTES).

Com relação ao ensino a distância, somam-se 06 cursos de graduação, 05 de especialização, 11 de extensão e 08 de aperfeiçoamento. (PORTAL UFU, 2021). A UFU conta ainda com uma instituição de educação básica, a Escola de Educação Básica (ESEBA), e a Escola Técnica de Saúde (ESTES).

Conforme dados constantes no Portal da UFU, esta instituição é o principal centro de referência em ciência e tecnologia de uma ampla região do Brasil Central, que engloba o Triângulo Mineiro, o Alto Paranaíba, o noroeste e partes do norte de Minas, o sul e o sudoeste de Goiás, o norte de São Paulo e o leste de Mato Grosso do Sul e do Mato Grosso.

Podemos também salientar que a Universidade Federal de Uberlândia traz em seu bojo uma prática de excelência na qualidade na extensão é a ação da universidade no sentido de cumprir o seu papel social junto à comunidade externa, tratando como uma via de mão dupla, pois esta precisa estabelecer condições para que o estudante, o professor e o técnico pertencentes a esta, levem para a comunidade o conhecimento produzido e ensinado na universidade e, ao mesmo tempo, criar com o público exterior um diálogo de forma a também receber conhecimento.

A política de extensão da UFU é um processo acadêmico vinculado à formação profissional do cidadão, à produção e ao intercâmbio de conhecimentos que visem à transformação social. A extensão na UFU, também articula o ensino e a pesquisa de forma indissociável e instrumentalizar a relação dialética teoria/prática, por meio de um trabalho inter e transdisciplinar.

Neste contexto, está inserido dentro do Programa Institucional de Ensino e Extensão, o Projeto denominado “Ações Formativas Integradas” (AFIN), que foi criado em meados de 2015 pela Universidade Federal de Uberlândia, em Minas Gerais, como um seguimento do projeto PIES – Projeto de Inclusão ao Ensino Superior que se iniciou em 2014, que posteriormente passou a se chamar-se apenas AFIN, conforme a Resolução 02/2016 CONSEX.

O projeto AFIN – Ações Formativas Integradas para o apoio ao ingresso no ensino superior para estudantes e egressos do ensino médio da rede pública na Universidade Federal de Uberlândia foi criado pela Pró Reitoria de Extensão e Cultura e Assuntos Estudantis em 2015, entretanto, este foi formalizado somente na Resolução N°. 02/2016, do Conselho De Extensão, Cultura e Assuntos Estudantis, quando se deu sua oficial criação.

Cumprir destacar, também, que

um dos possíveis papéis da IES que formam profissionais ao magistério, é propiciar e realizar atividades de extensão e pesquisa durante a formação dos futuros professores. Contudo, não se trata de atividades de pesquisa ou extensão por si só, mas de atividades que tenham a realidade docente como universo de investigação de pesquisa e prática extensionista, de forma que licenciando possa, no curso do desenvolvimento de suas habilidades docentes, referenciá-las socialmente, ao mesmo tempo em que contribui para o constructo teórico que lhe permitirá investigar o universo em que virar a atuar profissionalmente. Nesta perspectiva, dentro do rol das atividades de extensão, uma possível frente de atuação é a preparação para o processo de ingresso no Ensino Superior. Por sua vez, é esse processo que permite, então, às IES superar a dimensão de cursinho, como mero curso preparatório para futuros ingressos. Isto porque, se reconhece, da natureza popular, a necessária comunicação entre saberes, de forma dialógica e protagonista, base da essência extensionista, cujo processo também exige o impacto na formação discente que deverá ser socialmente referenciada pela prática da extensão. Foi este o caminho assumido no e para o AFIN, o que faz com seja qualificado **não como um cursinho popular, mas como um programa que integra ações que são formativas para todos os sujeitos que o compõem e que nele e por ele estabelece trocas e interações**, visando a constante reelaboração dos saberes que interagem dialogicamente (SANTOS; GOMES; FERREIRA, 2017, p.129 – grifos nossos).

Embora tais autores não considerem se tratar de um cursinho popular, mas de um Programa que integra diferentes ações formativas, estas mesmas ações não descaracterizam o bojo historicamente construído que constitui os cursinhos populares. Desse modo, a opção da pesquisa é por nominá-lo como *cursinho popular AFIN da UFU*.

Também cabe destacar que a UFU, em 2015,

por meio de sua Pró-Reitoria de Extensão, Cultura e Assuntos Estudantis (PROEX/UFU), criou o Programa Ações Formativas Integradas (AFIN), que foi concebido com o objetivo de atender aos estudantes do 3º ano egressos do Ensino Médio, oriundos das escolas públicas, visando contribuir para o acesso e a permanência do estudante na Universidade. Por outro lado, esse programa visou também propiciar aos estudantes de graduação em licenciatura a experiência do ser e fazer-se professor, colocando-lhes, sob orientação, o desafio de elaborarem, dimensionarem, aplicarem e avaliarem as atividades formativas para os potenciais ingressantes do AFIN. Selecionados por edital, tais estudantes tiveram o tempo de preparação inicial para ingresso em sala, bem como a preparação constante: para cada 20 horas semanais, em média, 14 horas eram dedicadas à formação individual e coletiva e orientações, fundamentais para o êxito do processo, bem como para a elaboração autônoma de conteúdos e materiais didáticos (SANTOS; GOMES; FERREIRA, 2017, p.129).

Esta caracterização se faz necessária para que se compreenda, quando da análise de documentos, os registros memorialísticos dos cinco professores e o registro memorialístico da

professora que nele atuaram. Tais depoimentos remontam a conjuntura aqui apresentada. E, como se pode observar, o cursinho popular AFIN visa propiciar mais uma possibilidade de aprimoramento do discente de licenciatura da UFU por intermédio de sua atuação no apoio ao ingresso do estudante ou egresso do ensino médio da rede Pública nas universidades, especialmente as também públicas. E ainda, por meio da oferta do Programa a comunidade, objetiva-se promover espaço formativo para os discentes da Universidade Federal de Uberlândia, regularmente matriculados em cursos de Licenciatura, por meio de um conjunto de ações formativas integradas.

No contexto de sua criação, alguns critérios foram adotados para a seleção de discentes, conforme se observa:

O programa AFIN foi executado, inicialmente, no segundo semestre de 2015 e em um segundo momento durante o ano de 2016. Os participantes das turmas do segundo semestre de 2015 foram selecionados por meio de edital público, entre estudantes e concluintes do Ensino Médio, e as aulas iniciaram em meados de agosto de 2015, sendo encerradas nas vésperas do ENEM/2015. Para as turmas de 2016, novamente foi publicado um edital de seleção, e as aulas iniciaram no mês de março de 2016, sendo encerradas nas vésperas do ENEM/2016. Em ambos os editais de seleção foram utilizados os seguintes critérios: Integrar o Cadastro Único – CADÚNICO – para programas sociais; participar do Programa Bolsa Família do Governo Federal; Ser beneficiário do Programa Federal de Habitação “Minha Casa, Minha Vida” – faixa 01; Ter pessoas com deficiência na família; Raça/etnia (negros, pardos e indígenas); Ter residência em bairros populares da cidade; Rendimento familiar per capita não superior a 1,5 salário mínimo. No segundo semestre de 2015 foram selecionados 115 alunos, sendo 58 para o turno vespertino e 57 para o turno noturno. Para o ano de 2016 foram selecionados 367 estudantes, 206 para o turno diurno e 161 para o turno noturno. A significativa ampliação do número de selecionados, já prevista anteriormente, foi ampliada em virtude da significativa demanda. Os dados relatados neste texto podem conter dados variantes, em virtude de 2ª e chamadas posteriores à medida que havia desistência ou solicitação de troca de turnos. O horário das atividades diurnas iniciava-se às 14:00, (considerando que o turno diurno do ensino médio termina às 11:30) e se encerrava às 18:20h, enquanto as atividades das turmas noturnas iniciavam-se às 18:30h e se encerravam às 22:00h, e em ambos os turnos haviam 5 encontros diários. A disposição da oferta em dois turnos visa dispor dois horários para melhor enquadramento dos estudantes ou egressos do ensino médio e, ainda, possibilitar condições de atuação para os discentes da UFU, considerando que os cursos de licenciatura, via de regra, são ofertados nos períodos matutino e noturno (SANTOS; GOMES; FERREIRA, 2017, p.129).

Conforme se observa, os discentes pretendidos como público do cursinho popular AFIN constituem como um grupo de estudantes que apresentam uma situação de vulnerabilidade social, econômica e cultural. E, como possibilidade de lhes oportunizar para além do acesso, a permanência, a flexibilidade de horário foi pensada, bem como para também oportunizar a participação dos discentes dos diferentes cursos de licenciatura como docentes. Quanto à seleção destes últimos, foram organizados os seguintes critérios:

Os bolsistas de extensão para realizar as atividades de docência e os professores da instituição que realizariam as atividades de orientação e acompanhamento, também foram selecionados por edital no mesmo período da seleção dos discentes em 2015.

Em 2015 o programa contou com 24 bolsistas e 2 voluntários graduandos desenvolvendo atividades de docência. Em 2016 o programa contou com mesmos professores da instituição que faziam a orientação e o acompanhamento; alguns licenciando bolsista de 2015, que decidiram continuar nas atividades no programa; novos bolsistas, selecionados por edital público para suprir a maior quantidade de turmas e algumas dificuldades pontuais. Em 2016 houve 29 bolsistas e 2 voluntários graduandos desenvolvendo atividades de docência e mais dois bolsistas auxiliando nas atividades administrativas. Conforme já afirmado anteriormente, todo o processo de seleção, organização e produção de conteúdo foi realizada pelos graduandos que atuaram com professores, sob orientação dos professores da UFU. Esse processo se revelou de grande importância para os estudantes da instituição, sempre ressaltado pelos mesmos nos relatos de avaliação, destacando, quase sempre, a importância de se colocarem como responsáveis por todo o processo e não apenas pela execução (SANTOS; GOMES; FERREIRA, 2017, p.130).

Observa-se que nos dois primeiros anos de atividade, sendo o segundo ano aquele em que o AFIN foi formalmente criado, os/as professores/as que a ele se vinculavam estavam na condição de bolsistas de extensão ou de voluntários. Cabe destacar que o cursinho popular AFIN, para além de contar com os professores-discentes oriundos da graduação, contava também com o apoio dos/as professores/as das graduações/licenciaturas para atividades de orientação e acompanhamento.

A partir daquilo que compõe a essência do Programa Ações Afirmativas para Ingresso no Ensino Superior (AFIN), base da reflexão aqui apresentada, também é necessário que se considere a outra dimensão formativa do AFIN. Além do apoio ao ingresso aos estudantes no ensino superior, o AFIN também visa contribuir para a formação do ser e fazer-se professor do licenciando, propiciando a estas condições de experientiação do que é ser professor enquanto estudante. Sob tal prisma, ganha sentido a consideração acerca do processo de formação inicial de professores dentro das universidades (SANTOS; GOMES; FERREIRA, 2017, p.128).

Ou seja, há um intento pela curricularização da extensão por meio do cursinho popular AFIN, conforme veremos nas sessões 4 e 5 desta pesquisa, no âmbito das licenciaturas, cujas atividades de docência pelos discentes destes cursos eram “tuteladas”, desde a escolha e seleção de conteúdos até às atividades em sala de aula. Assim, no que tange as práticas metodológicas pensadas para a atuação docente, o cursinho popular AFIN privilegiou

atividades de motivação a partir de questões de exames anteriores do ENEM, não seguindo o currículo e a sequência de conteúdos tradicional do Ensino Médio. Isto porque, foi previamente definido pela gestão colegiada a importância de se trabalhar de acordo com a metodologia do ENEM, especialmente explorando sua busca pela relação integração de conteúdos. Assim, as atividades primaram pela contextualização e pela interdisciplinaridade, sempre em sintonia com as demandas a realidade cotidiana dos discentes, partindo de seus aprendizados e lacunas, visando estabelecer concreticidade com os conteúdos considerados. A Matriz de Referência do ENEM (INEP, 2016) em conjunto com as DCNEM (BRASIL, 2013a) foram os principais documentos de norteadores que, somados com os processos formativos dos discentes a partir de suas experiências como estudantes de graduação, compuseram a base da produção de materiais e conteúdos trabalhados (SANTOS; GOMES; FERREIRA, 2017, p.130).

Nesse sentido, há uma formação político-pedagógica implícita nas práticas metodológicas do cursinho popular AFIN, conforme demonstraremos mais adiante. E, nestes dois últimos anos, atravessados pelo contexto da pandemia de Covid-19, as práticas metodológicas se viram modificadas, passando a acontecer, quando possível, por meio remoto. O impacto destas mudanças ainda não foi avaliado ou divulgado nos relatórios inerentes ao que está em andamento.

Por último, finalizando estas considerações históricas, reforçamos, conforme Santos; Gomes; Ferreira (2017) o AFIN foi pensado como espaço de desenvolvimento indissociável de atividades de ensino, pesquisa e extensão, objetivando, conforme Vieira et al. (2019) a promoção de ações que levem à relação transformadora entre a universidade e a sociedade.

IV – O CURSINHO POPULAR COMO EXTENSÃO: UMA REFLEXÃO PARA A FORMAÇÃO DOCENTE E A CURRICULARIZAÇÃO NAS LICENCIATURAS

Nas próximas linhas especificaremos como se dá o Cursinho Popular como extensão popular, e de como este é um importante espaço de diálogo, de troca de conhecimentos, integração e construção de possibilidades diversas entre a universidade e a sociedade, especialmente como possibilidade de contribuição para a formação político-pedagógica de professores/as e para a curricularização no âmbito das licenciaturas. Para isso partimos de breves considerações históricas acerca da extensão universitária.

4.1 A extensão universitária: perspectiva histórica

De acordo com Gionara Tauchen, Maria Cecília Madruga Monteiro e Tatiane Vedoin Viero (2012), as universidades brasileiras sofreram, ao longo do tempo, influências diversas, provenientes de diferentes países e até mesmo dos diferentes estados de nosso país. Tais influências foram fundamentais para que as funções e as atividades das universidades se constituíssem, também, no que se conhece hoje, tanto é que, Anísio Teixeira (1998) afirmou que, no Brasil, o Ensino de 3º grau sempre experienciou ações e estruturas copiadas ou ecoadas de universidades que existiam em tempos diferentes.

Até a Independência, a nossa universidade era a de Coimbra e esta vinha de suas origens medievais e refletia Bolonha e depois Paris, e com os jesuítas voltou a ser o claustro de formação do clero, deste modo, estendendo-se por todo o longo período colonial. (...) De qualquer modo, porém, mantivemos a universidade como um conjunto de escolas profissionais independentes entre si, lembrando, embora de longe, a Universidade de Paris, com vestígios germânicos nas escolas de medicina a respeito de vagas ideias de pesquisa (TEIXEIRA, 1998, p. 70-1)

A partir também do que foi apresentado anteriormente, pode-se perceber que o ensino superior chegou ao Brasil em virtude do processo de colonização portuguesa, espanhola, francesa, holandesa, enfim, europeia, que também se estendeu por toda América Latina, como coloca Florestan Fernandes (2015). Por isso, a formação profissional que se deu estava intimamente associada às estruturas europeias de universidades que existiam à época. Ainda de acordo com Tauchen, Monteiro e Viero (2012), o pesquisador e educador Álvaro Vieira Pinto (1986, p.10), em seu livro “A questão da universidade”, mostra que no Brasil, sob um intenso período de dominação/colonização europeia, “a universidade era o principal instrumento de alienação cultural”, pois, segundo essas autoras, citando Vieira Pinto (1986), a academia tinha

no desempenho de suas funções, como intenção única, multiplicar as gerações componentes das classes econômica e culturalmente dominantes.

Assim, no Brasil, o ensino constituiu-se como base para a instituição encarregada de transmitir o conhecimento profissional e cultural socialmente válido. Contudo, à medida que preservava sua hegemonia institucional, fundada no conhecimento, emergiam demandas da sociedade industrial. A necessidade de novos conhecimentos científicos e tecnológicos, assim como novos ideais de universidade, balizou a inserção da pesquisa como mais uma atividade universitária (TAUCHEN; MONTEIRO e VIERO, 2012, p.11).

Para Sílvio Paulo Botomé (1996, p. 53), a universidade estadunidense tinha como tradição na extensão, sua realização em “[...] função do desenvolvimento de comunidades, através de cursos, conferências e outras atividades variadas, criando áreas de atuação fora da sede central e desenvolvendo um processo de regionalização das universidades”. Segundo Sousa (2000), na América Latina, a extensão universitária aparece ligada ao Movimento de Córdoba, em 1918, por meio dos movimentos sociais, com o objetivo de divulgar a cultura para as camadas populares da sociedade.

Tauchen, Monteiro e Viero (2012) colocam que os princípios do movimento extensionista, no Brasil começam a se destacar a partir de 1938, quando da criação da União Nacional dos Estudantes – UNE.

De modo geral, no Brasil, essas vertentes vão combinar-se para compor atividades variadas e de “nuanças múltiplas”, denominadas de extensão universitária. Esta “nova atividade”, inserida na Educação Superior, adquiriu contorno legal com o Estatuto das Universidades Brasileiras, de 1931. Por meio da extensão, a sociedade receberia os benefícios do trabalho universitário, redimindo a universidade elitista do isolamento e do descompromisso para com a sociedade. O Estatuto das Universidades Brasileiras expressa que os cursos de extensão serão “destinados a prolongar, em benefício coletivo, a atividade técnica e científica dos institutos universitários” (Art. 35), voltando-se, principalmente, “à difusão de conhecimentos úteis à vida individual ou coletiva, à solução de problemas sociais ou à propagação de ideias e princípios que salvaguardem os altos interesses nacionais” (Art. 42). Observa-se que as atividades de extensão, conforme o Estatuto, deveriam ser aprovadas pelo Conselho Universitário (TAUCHEN; MONTEIRO e VIERO, 2012, p.13).

De acordo com Botomé (1996, p. 60), “por via legal, instalava-se uma concepção de extensão universitária, definida por interesses do governo (divulgar conhecimentos, realizar cursos e conferências, etc.)”. A partir disso, consta a tentativa de institucionalizar a extensão, embora como uma via de “mão única”.

Desse modo, como pode-se observar, a universidade brasileira conseguiu ampliar as relações que estabelecia com a sociedade brasileira, mas não assegurou de modo efetivo essas relações, pois existia a expectativa de fortalecimento de seu compromisso social e, por isso, incluiu-se, para além da pesquisa, a extensão como via para a sedimentação dessas relações. É nessa perspectiva que Boaventura de Sousa Santos (2011) afirma que a universidade moderna

e, não menos, a contemporânea, constituiu-se e ainda se constitui fundada em bases de conhecimentos científicos especializados e marcados pela fragmentação. Desse modo, seu poder hegemônico começou um processo de intensa degradação, o que vai justificar, então, os questionamentos quanto às relações entre o conhecimento científico, pela academia produzido, e o conhecimento popular, até então menosprezado.

Para Pedro José Santos Carneiro Cruz (2011), as universidades brasileiras, historicamente, mesmo carregando notoriedade particular para o desenvolvimento social a partir de inovações científicas, solidificaram a ideia de que são redentoras da sociedade e detentoras dos únicos saberes imprescindíveis para o trabalho em sociedade.

Era (e ainda é) um privilégio formar-se em uma Universidade. Seu título acadêmico era (e ainda é) garantia de boa posição social. Todavia, nem todas as pessoas tinham oportunidade de chegar à Universidade. Aqueles setores mais abalados socialmente, com pouco acesso à educação e às realizações de cidadania, ficam distantes da produção de conhecimentos e subjetividades cultivadas no seio das Universidades. Por tudo isso é que afirmamos ser a Universidade, ao longo dos tempos, mais um dos instrumentos dos grupos dominantes para legitimar a distribuição desigual de oportunidades e direitos sociais (CRUZ, 2013, p.42).

Alberto Mesquita Filho (1997) aponta a existência de cinco práticas de extensão, quais seriam: 1) prestação de serviços; 2) complemento ao conhecimento já acessível pelas atividades de ensino formal; 3) curso; 4) "remédio" (como compensação à má qualidade do ensino) e; 5) instrumento político-social. No Brasil, cabe ressaltar que foi a partir de 1960 que a extensão passa a figurar como um dos pilares de sustentação da universidade, atrelada ao ensino e à pesquisa, como preconizava Anísio Teixeira, quando da criação da Universidade de Brasília.

A partir de 1931, a extensão ganhou fôlego nas universidades brasileiras, mas ainda existia a valorização do conhecimento técnico, conforme coloca Botomé (1996). Assim, a população permanecia à margem das atividades extensionistas, ou seja, ocupavam simplesmente o papel de depositários, tão criticados por Freire (2015).

As atividades (cursos e conferências) que deveriam “levar o conhecimento à sociedade” eram, e parecem permanecer assim até hoje, realizadas a partir dos interesses dos acadêmicos ou de suas ocupações predominantes e de acordo com esses interesses e ocupações (BOTOMÉ, 1996, p. 62).

Nota-se, até então, que a extensão foi abordada na perspectiva do equívoco gnosiológico apontado por Freire (2015), muito embora também pareça como uma tentativa de correção da ausência de comunicação e de intervenção da universidade, na sociedade. Desse modo, desenvolveu-se a extensão como curso, com vias à divulgação e produção técnico-científica da academia, não superando a mera prestação de serviços sociais, na posição daqueles que “salvam”; não atravessou para além da promoção de eventos e de atividades filantrópicas, por meio da execução plena de comunicação com a sociedade. A extensão ainda se configurava

como complemento às atividades de ensino e de pesquisa, que levava até a população, saberes e ações que seriam restritas ao espaço universitário e como instrumento político-social de imposição e de opressão.

Na análise de Botomé (1996, p. 62),

os cursos assim chamados poderiam ter sido um excelente instrumento para fazer com que toda a sociedade tivesse mais acesso ao conhecimento disponível, mas sua formulação, contaminada pelas práticas já existentes e pelas concepções sobre ensino predominantes, não produziram alterações significativas no papel social da Universidade Brasileira.

Ou seja, para Botomé (1996), as atividades que se consideravam como extensão eram mais do mesmo, ou seja, na prática, não era nada além do que já se fazia. Considera o autor que as atividades de extensão, principalmente os cursos, eram/são apenas mais uma atividade de ensino muito próxima ao que anteriormente existia.

No final dos anos cinquenta e início dos anos sessenta, do século XX, surgiram

as exigências para se efetivar o compromisso social da universidade e uma nova função para a extensão: além de redentora social, como atividades capazes de redimir o ensino e a pesquisa universitários do descompromisso e do distanciamento dos problemas sociais. No entanto, do ponto de vista legal, a Lei n. 4.024/61 reforça a extensão como uma modalidade de curso, como mais uma possibilidade de atividade universitária (TAUCHEN; MONTEIRO; VIERO, 2012, p.16).

Ainda de acordo com essas autoras, a partir da lei de reforma universitária (Lei n. 5.540/68), a extensão passou a ser compulsória, com a tentativa de promover o fortalecimento cívico e comunitário, que seria complementado com a inserção de disciplinas dessa natureza.

Para Botomé (1996, p.63),

O compromisso social da Universidade precisa ser realizado por todas as atividades da instituição e não apenas considerar uma delas como sendo aquela que o realiza, enquanto as demais, que não o fazem, justificam a existência e “papel privilegiado” daquela que o “realiza”.

Dessa forma, segundo Souza (2017), a universidade precisaria repensar o papel do ensino, da pesquisa e da educação que se faz, se tem por compromisso a transformação e a solução daquilo que se entende, junto à população, como problema social, com vias à produção científica concernente às demandas sociais, e não distante delas.

O processo de reforma universitária desenvolvido no Brasil na década de 1960 e 1970 foi conduzido por movimentos sociais, em particular por movimentos estudantis e intelectuais engajados em educação popular, que cobravam a ampliação do acesso, democratização e compromisso social das instituições de ensino superior.

De acordo com Sandra de Deus e Regina Lucia Monteiro Henriques (2017), Paulo Freire foi um dos protagonistas que fundamentou uma série de ações extensionistas no Brasil e no

mundo. A educação popular ganhou força a partir de seu engajamento em movimentos importantes como: Movimento de Cultura Popular, criado em Recife e depois estendido para outras cidades de Pernambuco; Campanha “De pé no chão também se aprende a ler”, que teve origem em Natal; Movimento de Educação de Base, criado pela Conferência Nacional de Bispos do Brasil; Centro Popular de Cultura, ligado à União Nacional dos Estudantes; a Campanha de Educação Popular da Paraíba. Nas décadas seguintes, começaram as discussões em torno da extensão universitária no Brasil como prática política que reconhece, valoriza e estimula a partilha de conhecimentos.

A sociedade civil atingiu seu maior fortalecimento na década de 1980, quando se organizou em oposição ao regime autoritário brasileiro instalado em 1964. Os movimentos sociais buscaram protagonismo a partir da defesa dos seus interesses, questionando a universidade quanto ao seu papel social, embora em seu interior, havia também efervescência e muitos dos atores dos movimentos que buscavam por mudanças estavam travando embates em busca de transformação estrutural da universidade, que se apresentava conservadora. Desse modo, muitos dos protagonistas de movimentos sociais se colocaram em defesa da democracia e foram responsáveis pela estruturação da concepção da extensão universitária que se pretendia alcançar. As ações extensionistas passaram a ser regulamentadas e até hoje estão proporcionando um debate permanente entre o fazer da extensão e a atuação interventora da universidade em determinadas comunidades (SOUZA, 2017).

De acordo com Souza (2017), a reforma universitária estava instaurada, porém, foi produzida e implementada pelo governo ditador da época, na perspectiva de patrocinar a privatização do sistema de ensino superior, bem como a formação de profissionais e a produção de pesquisas de que o mercado capitalista internacional e enraizado no país, necessitava. Entretanto, não houve impedimento para que a prática extensionista voltada a experiências com perspectiva humanista, crítica, interdisciplinar, como na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC-SP, acontecesse, conforme coloca Reinaldo Matias Fleuri (2005). O autor ainda afirma que “os significados configurados pelas relações pedagógicas e pela produção científica se mostram paradoxais, porque são produzidos e atravessados por múltiplas relações, múltiplas dimensões e múltiplos movimentos sociais” (FLEURI, 2005, p.11).

De acordo com Tauchen; Monteiro e Viero, (2012), foi a partir de 1987, por meio da criação do Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras (FORPROEX), que se rediscutiu a função social da universidade, a institucionalização, o

financiamento e as políticas de extensão por parte do Estado. Mas, foi apenas em 2001 que o FORPROEX definiu a extensão como

[...] processo educativo, cultural e científico que articula o Ensino e a Pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre Universidade e Sociedade. A Extensão é uma via de mão-dupla, com trânsito assegurado à comunidade acadêmica, que encontrará, na sociedade, a oportunidade de elaboração da práxis de um conhecimento acadêmico. No retorno à Universidade, docentes e discentes trarão um aprendizado que, submetido à reflexão teórica, será acrescido àquele conhecimento (2001, p.05).

Entende-se que esta interação entre os saberes acadêmicos e populares, conforme aponta Rossana Maria Souto Maior Serrano (2011) e José Francisco de Melo Neto (2005), vai fortalecer a universidade e a sociedade, mas, a extensão não era considerada como atividade de articulação, entremeando o ensino e a pesquisa. Botomé (1996) questiona essa visão dos Pró-reitores que participaram do FORPROEX, principalmente pelo fato de que não é possível dissociar ensino-pesquisa-extensão.

De acordo com Tauchen, Monteiro e Viero (2012, p.16)

ensino e pesquisa são indissociáveis em virtude dos processos envolvidos, pela recursividade e pela ação dos sujeitos que os acompanham, mas a extensão não é o agente dessa articulação. O ensino e a pesquisa precisam contemplar certas características (contextualização, problematização do conhecimento, aprendizagem reconstrutiva, entre outras) para que essa articulação aconteça por meio das atividades de alunos e de professores. Em outras palavras, não é porque fazemos extensão que garantimos a articulação entre ensino e pesquisa e a “relação transformadora entre a universidade e a sociedade”.

Para Tauchen; Monteiro e Viero, (2012, p.12),

independente do modo como é realizada, existe certo consenso de que a extensão universitária deve proporcionar a articulação entre a formação acadêmica, o conhecimento produzido neste espaço e a sociedade, a fim de intervir e contribuir com as mudanças sociais.

De acordo com essas autoras, Botomé (1996) destaca duas vertentes fundamentais: uma culturalista e outra utilitarista.

A primeira, decorrente das universidades populares da Europa do século XIX, que procuravam “ilustrar” o homem inculto, colocando-o em contato com o saber, com a cultura que a universidade dominava. Marca a abertura de uma atividade para quem buscava usufruir do conhecimento, da cultura, através de cursos e eventos. A segunda, de matriz norte-americana, voltava-se para a prestação de serviços, para a utilização do saber universitário (TAUCHEN; MONTEIRO; VIERO, 2012, p.12).

No entanto, de acordo com Cruz (2011), a extensão, sendo um dos pilares que constitui a universidade, por ter sofrido as influências históricas e políticas que foram anteriormente analisadas, permanece hoje, associada a duas dimensões: assistencialistas e mercadológicas.

Em sua dimensão assistencialista, a extensão incorpora a ideia de prestar serviços pontuais, por meio dos quais são sanados problemas específicos (como, por exemplo, a “dor de dente” ou a falta de documentos), com a intenção de não se envolver com suas causas estruturais (correlacionando com o exemplo anterior, a falta de assistência

pública à saúde bucal permanente; a exclusão social, que impede diversas famílias de acessarem conscientemente as realizações de cidadania, para além de documentos). Funcionaria na lógica de buscar corrigir consequências pontuais da lógica injusta de organização da sociedade. Está embasada no fortalecimento da compreensão de que estamos em uma sociedade preocupada com todos. Não se enfrentam assim as questões mais estruturais que geram os problemas sociais (CRUZ, 2011, p.44).

O autor ressalta que essa forma de extensão é diferente do que é entendido como extensão assistencial, uma vez que muitas ações de extensão se dedicam, especialmente, à prestação de serviços e trabalhos para a comunidade, por existir caminhos e exigências procedimentais, técnicas, dos quais é difícil o popular participar. “Em muitos casos, trata-se de ultraespecializações, necessárias para a vida em sociedade, e que podem estar à disposição das classes populares, o que não supõe, imediatamente, autoritarismo ou assistencialismo” (CRUZ, 2011, p.45), principalmente se essas ações não substituírem o estado ou alienando a participação das pessoas da comunidade na cobrança de seus direitos socialmente conquistados.

Referimo-nos à extensão mercadológica como aquela em que a Universidade “vende” seu trabalho e o conhecimento acadêmico, produzindo e difundindo tecnologias para empresas e grandes produtores, servindo, então, para acumular riquezas para as elites e legitimar a exploração capitalista do trabalho, que ocorre nesses espaços. Se, em muitas extensões, existe desenvolvimento tecnológico para a qualificação dos serviços públicos e geração de novos saberes para a promoção da vida, nesta o interesse exclusivo está na geração de riquezas por meio desses conhecimentos, tanto para os empresários quanto para os próprios acadêmicos envolvidos. Entretanto, esses modelos de extensão conviveram sempre com tensões provocadas por grupos que lutavam por outra dimensão de Universidade, comprometida socialmente (CRUZ, 2011, p.45-46).

Segundo Boaventura de Sousa Santos (20011, p. 40), “a universidade produz conhecimento que a sociedade aplica ou não, uma alternativa que, por mais relevante socialmente, é indiferente ou irrelevante para o conhecimento produzido”. De acordo com esse autor, o conhecimento que se produziu nas universidades ou em instituições separadas destas, entendido como conhecimento científico, foi, por todo o século XX, fragmentado e profundamente disciplinar, cuja autonomia acabou por impor um processo de produção, em certa medida, descontextualizado em relação ao *status quo* social.

O Fórum Nacional de Pró-reitores de Extensão, depois de alguns anos de reuniões e debates, publicou em 2012 o documento denominado “Política Nacional de Extensão”, que contém o conceito e as diretrizes da extensão universitária no Brasil. O documento ressalta a importância de contar com programas e linhas de financiamento satisfatórias e de forma contínua, quer seja por meio da inserção na matriz orçamentária das instituições de ensino superior, da ampliação dos aportes do Ministério da Educação, quer seja por meio da inclusão na agenda das agências do governo. O que se pode registrar como avanços nos editais é que uma parte deles têm orientado a criação de projetos, cursos, ações e programas que visem a

superação dos principais problemas sociais, a fim também de contribuir para a inclusão de grupos minoritários.

O que é inegável é que o aporte de recursos para a extensão universitária é o que mais contribui para o seu crescimento, embora esteja longe de ser ideal. No entanto, é preciso ter clareza que em muitos casos valores consideráveis de financiamento deixam de lado o papel da extensão enquanto parte pedagógica e política da universidade dando lugar para intervenções pontuais realizadas com os recursos disponíveis (SOUZA, 2017).

De acordo com Souza (2017), em praticamente todas as instituições de ensino superior são desenvolvidos projetos, programas ou ações extensionistas. Pequenas e distantes comunidades, setores excluídos por renda, cultura ou raça estão dentro da universidade, por meio da extensão universitária. Mas, a universidade, ao se distanciar destes compromissos, se restringe e se fecha entre seus portões invisíveis, impedindo a germinação, em seu interior, de sementes que produzam frutos.

Por isso, de acordo com o mesmo autor, os desafios atuais residem na superação de propostas extensionistas que ainda se liguem ao privilegiamento de questões sobre as quais não se pode atuar sem consideração da complexidade e diversidade da realidade social; à abrangência, de forma que a ação, ou um conjunto de ações, possa ser suficiente para oferecer contribuições relevantes para a transformação da área, setor ou comunidade sobre o qual incide; e por último, efetividade na solução do problema. Cabe lembrar que o sucesso de qualquer tipo de intervenção social depende do grau de racionalidade que se imprime à sua elaboração, sem perder de vista os valores e princípios que a sustentam, de forma a permitir sua gestão eficiente e sua avaliação, seja a de seu processo de implementação, seja a de seus resultados e impactos sociais. Desse modo, a transformação social, no sentido impresso pelo FORPROEX de 2012 só será potencializado nas ações que se orientam pelas diretrizes de interação dialógica, interdisciplinaridade e interprofissionalidade e, por fim, indissociabilidade entre ensino-pesquisa-extensão.

4.2 A extensão popular, os cursinhos populares e a formação político-pedagógica de professores/as

Paulo Freire (2015) discute o equívoco gnosiológico da extensão, pois, uma vez que do conceito depreende-se dinamicidade, o que de prático existe é a ação de estender (em si mesmo) um conteúdo estático. Dessa forma, aquele que estende o conteúdo é ativo, e aquele que recebe é “espectador”, depositário, passivo. Essa seria uma visão reducionista da extensão. Freire

(2015) ressalta que o ser humano é capaz de conhecer a realidade a partir de suas relações com o mundo e, por isso, se faz necessário superar a compreensão ingênua que se tem hoje sobre a forma de construção de um conhecimento não legitimado como científico. Essa ingenuidade, segundo o autor, se reflete em situações educativas em que o conhecimento do mundo e das coisas do mundo é tomado como um ente que pode e deve ser transferido e depositado em alguém. Nisso reside a verbalização e a compreensão de um conhecimento que desconhece o confronto com o mundo como mola propulsora e fonte verdadeira de conhecimento, nas suas inúmeras fases e níveis, não só entre homens e mulheres, mas também entre todos os seres vivos e destes com o mundo.

O conhecimento (...) exige uma presença curiosa do sujeito em face do mundo. Requer sua ação transformadora sobre a realidade. Demanda uma busca constante. Implica invenção e reinvenção. Reclama a reflexão crítica de cada um sobre o ato mesmo de conhecer, pelo qual se reconhece conhecendo e, ao reconhecer-se assim, percebe o “como” de seu conhecer e os condicionamentos a que está submetido seu ato (FREIRE, 2015, p. 28-29).

A partir dessas reflexões, entendemos que a extensão universitária, no Brasil, nasceu atrelada a um movimento de sobreposição da universidade sobre a sociedade, no sentido de dominação da cultura. Freire (2015, p. 25) afirma que a expressão “extensão educativa” “só ganha sentido se encarar a educação como prática da ‘domesticação’”, ou seja, a partir da consciência crítica. Educar e educar-se, como prática da liberdade, desse modo, não é estender algo desde a “sede do saber” até a “sede da ignorância” para “salvar”, com esse saber, os que dela fazem parte. Por isso, ele propõe a comunicação no lugar da extensão, pois a teoria implícita na extensão, na ação de estender algo a alguém, é uma teoria antidialógica e incompatível com a educação em que acreditamos.

Freire (2015) entende que algo que é transmitido e não construído pelos partícipes da ação, expressa uma pretensa superioridade de quem estende, que escolhe o que e como transmitir, desconsiderando, muitas vezes, a visão de mundo dos que vão receber a ação extensionista.

Dessa forma, o diálogo, como coloca Paulo Freire (2008), e a interação com outros tipos de conhecimento, que não apenas o científico, como coloca Serrano (2011), em um campo aberto, menos perene, fragmentado e hierárquico, se faz necessário, pois, uma vez que esse conhecimento se entremeia aos diferentes meandros sociais, ocorre, naturalmente, a queda das relações unilaterais que ainda dão sustentação à universidade, o que pode permitir a interatividade, os confrontos, a comunicação (FREIRE, 2011), em uma visão de mundo coletivamente construída, sem a qual, ainda segundo Santos (2011), não ocorrerá a reinvenção da universidade.

De acordo com o professor Reinaldo Fleuri (2005) foram vividas algumas experiências de extensão universitária em educação popular realizadas pela Unimep e pela Unijuí, nas décadas de 1980 e 1990, assim como a de reforma universitária implementada pela PUC-SP na década de 1970, que aconteceram em tempo e contextos históricos peculiares e, por isso, não se consolidaram hegemonicamente. Entretanto, estas experiências, a partir do que coloca Freire (2005), tornaram-se situações-limites, ou ainda, nas palavras de Fleuri (2005), foram experiências de fronteira, que constituíram entre-lugares, que são espaços de geração do novo, cuja análise oferece indicações interessantes para o debate em torno da reforma universitária, que se deu ao longo da primeira década do século XXI.

Neste sentido, as experiências de extensão universitária no campo da educação popular indicam que a relação entre universidade e sociedade, nas palavras de Fleuri (2005), não se configura como uma relação de exterioridade, uma vez que as instituições de ensino superior descortinam processos complexos e contraditórios em suas práticas, produzidos pela relação entre as diferentes forças e sujeitos sociais que a atravessam. Dessa forma, propostas de caráter assistencial e elitista favoreceram e ainda favorecem, paradoxalmente a incursão de movimentos populares na universidade, cuja presença instiga contradições, ocasiona mudanças na vida acadêmica e estimula interações com organizações populares. Tais ações ligadas com movimentos sociais organizados podem possibilitar o reconhecimento de que todas as pessoas são produtoras de conhecimento, assim como pode ressaltar a dimensão dialética, intercultural e política da práxis acadêmico-científica (FLEURI, 2005).

Isaquiel Macedo da Rosa (2011) aponta que a extensão universitária no Brasil é historicamente desempenhada de duas formas: uma como uma via de mão única, também estudada por Botomé (1996), na qual a universidade, ou seja, a academia, prestaria um serviço à sociedade; e a outra como via de mão dupla, em que se estabelece a partilha de conhecimentos e saberes populares e acadêmicos. Uma terceira vertente, na direção da proposta de Freire (2015), vai na contramão dessas duas anteriores, ao propor que a extensão universitária se configure como alternativa para a construção plural das relações entre a academia e as classes populares, uma vez que permite repensar a relação entre a construção do conhecimento e suas finalidades sociais, ou seja, pensar no *como* é produzido e a *quem* serve.

Trata-se então, de propor e pensar a extensão popular, uma vez que é “mediada por sujeitos comprometidos com as transformações sociais e implicados na conquista de uma formação universitária e uma produção de conhecimentos mais próximos aos setores populares” (ROSA, 2011, p.49).

De acordo com Cruz (2011, p.41),

apesar de constituir uma ação desenvolvida há décadas por setores acadêmicos em parceria com os movimentos populares, a denominação Extensão Popular somente veio a ser consolidada há poucos anos. E, ao contrário do que pode parecer, não é apenas uma nova configuração ou qualificação para a extensão ou outro “jeito de fazer” extensão universitária, mas uma perspectiva teórica e um recorte epistemológico da extensão, que traz não apenas metodologias, mas intencionalidades distintas para esse campo acadêmico.

Pedro Cruz (2011) coloca ainda que é dentro da Universidade que surgem diversas experiências desenvolvidas para as classes populares e, com elas, a *horizontalização* na relação entre o científico e o popular.

A extensão popular alimenta-se da crítica para o exercício de ações educativas. Nesse sentido, tem papel determinante, pois além de superação do “senso comum”, também é propositiva. A extensão popular assume um ideário transformador, constituindo uma dimensão que vai além de um *trabalho simples*. Assumindo a crítica como pressuposto, envolvendo os setores populares e desenvolvendo atividades coletivas, a extensão popular, na área rural ou na área urbana, adquire a dimensão metodológica exposta, podendo ser caracterizada como *trabalho social útil*. Isso possibilita um avanço para além de vários receituários sobre a extensão, superando, por exemplo, as perspectivas de “mão única” e “mão dupla”. Extensão como trabalho social é criadora de produtos culturais. Tem origem na realidade humana e abre possibilidade de se criar um mundo, também, mais humano. É o trabalho social que transforma a natureza, criando cultura. Um trabalho social e útil, com explícita intencionalidade de transformação (MELO NETO, 2005, s/p).

Desse modo, trazemos algumas considerações em torno da dimensão popular atrelada à extensão, na perspectiva de Pedro Cruz (2011 e 2017). De acordo com o autor, podemos compreender a extensão popular como um trabalho social útil, desenvolvido por meio de um agir crítico estruturado a partir da convivência, por meio de um processo dialógico e participativo, com a intenção de articular o ensino e a pesquisa na mobilização de experiências, estudos e reflexões em contextos adversos, de modo que possam ser superados os problemas sociais (e até mesmo socioambientais), a partir do compromisso e comprometimento com a mudança e o enfrentamento da exclusão social e da desumanização. Desenvolver a extensão popular pressupõe um radical objetivo de transformação das condições de opressão, de onde emergem as condições de dor, incômodo, injustiça e autoritarismo, estando assim direcionada sistematicamente para o alcance da emancipação das pessoas, do fortalecimento da alteridade e do respeito à diversidade.

A extensão popular acontece na realidade social e, por isso, pode ser também compreendida como um processo educativo, calcado em correntes educacionais orientadas pela categoria do popular, ou melhor, na educação popular, de modo a interagir radicalmente com as pessoas, concretizando-se num jeito de estar no mundo, de viver as relações humanas e sociais. A extensão popular constitui um arcabouço ético-político-social que não a coloca em concorrência com a extensão em biologia, engenharia, ecologia, cultura, artes, nem em saúde. Trata-se de uma prática identificada com a busca por um referencial humanizador, de participação democrática, justa e respeitosa, independente do espaço em que ocorra. Nela está

explícita a *práxis*, inclusive sobre nós mesmos. Portanto, de acordo com o autor, estamos nos referindo a uma crítica profunda ao modo dominante de como a extensão vem sendo realizada (SOUZA, 2017, p.128).

Dessa forma, a extensão popular é uma alternativa de superação daquela em que se verifica o equívoco gnosiológico. Vivenciá-la, segundo Pedro Cruz (2017), é solidificar outro tipo de inserção universitária na vida social, que caminha na construção de uma organização social mais justa, humana e democrática.

Podemos mostrar algumas possibilidades em estruturar a formação docente através da extensão, ou seja, à relação entre extensão universitária e a formação docente.

Através da extensão o aluno pode acrescentar em seu currículo, através da prática extensionista, adquirir conhecimentos que poderá ser empregue em sua vida acadêmica progressa, durante o período de sua graduação através da prática extensionista, como princípio de aprendizagem ou laboratório vivo, podendo incorrer em uma formação docente crítica e emancipadora, uma formação que favoreça a transformação da sociedade.

As atividades de extensão promovem uma vivência real que favorece o amadurecimento acadêmico, ou em sua formação profissional, preparando-os para o mundo real para a comunicação. Para isso, é preciso planejar ações extensionistas que prevaleça na comunicação, formação crítica e emancipadora.

Segundo Melo (2021) o acadêmico precisa ser sujeito e não mero expectador. Dessa forma, as atividades de extensão podem favorecer a transformação deste. Afirmo ainda que a Extensão pode também assumir papel de instrumento de emancipação, de desenvolvimento das capacidades humanas. Isso acontece quando sua prática é transformadora, na medida em que provoca rupturas e pode ser identificada como umas *práxis* revolucionárias.

Entendemos que a extensão universitária dentro do processo formativo dos alunos da graduação pode contribuir para a manutenção ou emancipação das relações sociais, tornando-se, um importante elemento de análise. Essa visão carrega em si o sentido de transformação social e de atividade acadêmica pela prática, as quais são pertinentes com a visão e sentido que poderá ser defendido dentro das ações extensionistas. Podendo-se entender que, essas ações por si mesmas não transformam a sociedade, mas criam nos expectadores as condições para que estes transformem suas práticas, seus conhecimentos e, por consequência, suas relações homem-natureza. Essas relações devem focar no geral, no coletivo e não somente o indivíduo por si só, de forma analítica e independente, que possa de maneira indireta, mudar as relações dentro da formação acadêmica. É na prática que se pode entender a função da Extensão, sua responsabilidade, e desta forma a Universidade poderá ser aceita como instrumento

transformador do real, quando estiver atuando sobre as mudanças das circunstâncias, mas também sendo transformadas por essas mesmas circunstâncias. (MELO, 2021).

De acordo com Melo (2021) não se pode fazer extensão universitária por fazer, é preciso à intenção. E para tal, as instituições de ensino, precisam assumir a concepção e o sentido da extensão universitária enquanto acadêmica crítica e emancipadora, se afastando da prestação de serviço, podendo as atividades de extensão universitária favorecer o preparo didático-pedagógico recheados de conteúdos.

Sabemos que as ações de extensão não podem garantir que suas ações sejam de fato voltadas para a formação do estudante, mas que os orientem em como serem e agirem futuramente. A compreender a concepção e o sentido que estes apresentam em relação à extensão no processo formativo, bem como os limites e as perspectivas de construção e desenvolvimento de ações extensionistas, o que no movimento da formação do estudante, se torna imprescindível. Desta maneira, compreender o movimento do como fazer, porque fazer e para quem fazer sustenta a concepção e o sentido das ações extensionistas. Podendo esse objetivo conceitual, defender a concepção de extensão universitária como acadêmica processual e orgânica, dando sentido a esta de formação do acadêmico crítico e emancipado, transformação da sociedade e produção do conhecimento científico, e ainda, colocando o educador em formação em contato com diversas realidades sociais, as ações extensionistas acabam por propiciar proveitosas experiências práticas em ambientes educacionais não escolares.

Podemos entender que as práticas extensionistas podem vir a ser uma ação mobilizadora no processo de formação de seus diferentes atores, pois estes são capazes de oportunizar uma conversação efetiva entre a universidade – enquanto corpo docente, discente e técnico – e a população geral.

A extensão popular então pode promover o encontro amoroso de homens e mulheres, que, mediatizados pelo mundo, o “pronunciam”, o transformam e, o transformando, o humanizam para a humanização de todas e todos (FREIRE, 2015).

Além disso, a extensão popular pode desvelar, também, em seu processo de construção, uma integração intensa entre ensino, pesquisa, extensão e movimento social, conformando uma série de práticas que não se bastam em apenas fazer, pois – essencialmente – compõem-se como experiências onde há debate por meio de perguntas, registro, memória, sistematização, diálogo de experiências vividas, de saberes sobre/da vida, seja popular ou científico. Desse modo, a pesquisa estaria atrelada à construção de conhecimentos a partir da reflexão em torno das experiências vividas, o que vai gerar conteúdos, temáticas, aprendizagens, constatações, ou seja, o ensino (SOUZA, 2017, p.129).

E, tomando a realidade concreta, como nos propõe Freire (2008), pode surgir à dimensão da extensão popular como movimento social, que tem por compromisso a busca e construção

de uma sociedade justa, multicultural, amorosa, solidária e democrática, que prima pela alteridade e pela emancipação das pessoas (CRUZ, 2017). É nessa perspectiva, também, que pensamos os cursinhos pré-vestibulares populares como prática extensionista que pode potencializar e ampliar a formação docente, especialmente no contexto das licenciaturas.

Tais cursinhos, institucionalmente vinculados ao contexto universitário pela extensão, têm como fim não só contribuir para a formação de alunos, mas serem à base da inserção desses em estágios atuantes em vários campos relacionados aos cursos universitários aos quais pertencem. O âmbito da universidade se constitui como um espaço de contribuição para a execução de atividades de extensão universitária. A Resolução Nº 3.298 de 7 de março de 2005, define a extensão universitária como:

Um conjunto de atividades acadêmicas, de caráter múltiplo e flexível, que se constitui num processo educativo, cultural e científico, articulado ao ensino e à pesquisa, de forma indissociável, e que viabiliza, através de ações concretas e contínuas, a relação transformadora entre a Universidade e a sociedade.

Pode-se falar, como já discutimos, que há dentro das universidades cursos pré-vestibulares populares, desenvolvidos em sua maioria pelos próprios alunos, que se ocupam em dar oportunidade para que estudantes de baixa renda, dando-lhes condições de concorrer a uma vaga no ensino superior público. Não menos importante, convém destacar que tais cursinhos populares se encontram registrados institucionalmente no âmbito universitário, como projetos e/ou programas de extensão, como é o caso do AFIN da Universidade Federal de Uberlândia, objeto deste estudo.

Para se discutir a formação docente por meio dos cursinhos populares, é preciso partir do pressuposto de que o ser humano é sujeito do seu processo de desenvolvimento, principalmente quando se fala em apoderamento de conhecimentos inéditos e dos vínculos estabelecidos com o mundo social, surgindo assim uma vontade de dar início a uma proposta de extensão à qual possa contribuir com o desenvolvimento humano. Desse modo, cabe retomar alguns aspectos.

Os organizadores e participantes dos cursinhos, via de regra, são estudantes universitários que, conscientes de seu papel na universidade/sociedade, buscam organizar cursinhos que deem conta de interferir na demanda dos segmentos populares excluídos do acesso ao ensino superior. Contudo, existe uma grande pluralidade de visões dentro do cursinho e nem todos os seus colaboradores são conscientes e politizados, inclusive muitos estudantes começam a dar aulas nos cursinhos com objetivos que fogem da democratização do acesso ao ensino superior ou da militância por um mundo menos desigual e injusto (PEREIRA; RAIZER; MEIRELLES (2010, p.88-89).

Nesse ponto, se destacam os professores que visam apenas experiência em sala de aula e aqueles que, mesmo sendo apenas uma ajuda de custo, realizam o trabalho, diante da falta de

outras oportunidades, com o objetivo de auferir algum retorno em termos de dinheiro ou até de vale-transporte. A partir da constatação de uma realidade objetiva de que pobres, negros, indígenas e estudantes de escolas públicas em geral apresentam muitas dificuldades para passar pelo vestibular e chegar à universidade, principalmente nas IES públicas, grupos de pessoas que geralmente viveram essas dificuldades, mas que, mesmo assim conseguiram entrar na universidade, se organizam e montam um espaço destinado para a revisão dos conteúdos das provas do vestibular (PEREIRA; RAIZER; MEIRELLES (2010).

Assim, os mais diversos locais são usados para a “sala de aula” do cursinho popular: salão paroquial, associação de moradores, escolas públicas ou privadas e, até mesmo, um espaço em alguma residência. Assim, há um claro componente de ativismo nessas tentativas de preparação ao vestibular, sendo isso importante para a mobilização das pessoas, uma vez que o espaço de um cursinho é uma reunião de sonhos e necessidades que congrega pessoas com trajetórias similares e que, de alguma forma, não se acomodam diante da estrutura social que as oprime. Por isso, Sanger (2003) defende que os cursinhos populares são espaços de socialização e de troca de experiências que em muito ultrapassam a mera preparação ao vestibular, mexendo na própria autoestima das pessoas.

Como uma das maiores dificuldades no sistema ensino-aprendizagem é a baixa auto-estima e o sentimento de inferioridade que muitos candidatos apresentam, ao deparar com provas que exigem um grau muito maior de reflexão e conhecimento, a atuação desses cursinhos na preparação de uma consciência crítica é muito mais útil do que a “simples” apresentação de conteúdos (SANGER, 2003, p. 98).

O trabalho desenvolvido pelos cursinhos populares, por meio da socialização oriunda das relações horizontais de reciprocidade, pode influenciar positivamente na formação daqueles estudantes que atuam como professores/as. Sendo assim, os cursinhos populares constituem-se como possibilidade de criar uma parceria com o processo de ensino, enriquecendo as práticas diversificadas no que tange não à formação como docente, quando se trata de acadêmicos dos cursos de licenciaturas, mas estimular os estudantes universitários a participar e identificar-se com a profissão docente e ainda ressignificar os conhecimentos prévios sobre o que é ser professor.

No âmago da práxis dos cursinhos populares, está presente uma contradição [...] bem como a relação entre os atores coletivos e a dinâmica interna de cada cursinho: a ênfase no “pedagógico” desvinculado da pauta política versus a ênfase no “político”. A ênfase no “pedagógico” desvinculado da pauta política tende a aproximar esses cursinhos do campo das práticas socioeducativas, promotoras da “inclusão social” por meio do voluntariado, como organizações do “terceiro setor” e entidades assistenciais. A influência de diversas forças sociais sobre os cursinhos, deslocando a precedência da luta social e da “conscientização” em prol da “inclusão”, sempre foi forte nesse campo. Por sua vez, a ênfase no “político” busca tratar as práticas pedagógicas também como um meio para politizar docentes e discentes do cursinho e, ao lado de outras ações, busca fomentar lutas sociais que representam demandas da juventude

das camadas populares, principalmente o acesso à educação superior (GROPPO; OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2019, p.6).

Convém ressaltar que em sua constituição, os cursinhos populares tentaram se aproximar do referencial pedagógico e político representado por Paulo Freire e pelos movimentos sociais que demandam direitos à educação. A pauta política prevê o fomento de lutas sociais pela educação, tanto quanto conteúdos como cidadania, direitos humanos e cultura, provendo formação crítica a discentes.

Mas, sempre houve e tende a crescer quanto mais a prática dos cursinhos populares se aproxima das práticas socioeducativas (e da meta da “inclusão”), a defesa de um currículo “alternativo”. Esse currículo deve menos à referência a Paulo Freire e à educação popular e, por consequência, aos pressupostos da extensão popular e prefere palavras-chave como “autoestima”, socialização, preparação para o mercado de trabalho ou inclusão na sociedade (GROPPO; OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2019), vinculando-se à perspectiva assistencialista da extensão universitária, como problematizamos anteriormente.

Além disso, a aproximação dos cursinhos populares com o mercado dos cursinhos comerciais é outra contradição. A Rede Emancipa² nasce em meados da década de 2000, embalada por sujeitos que demandavam um “retorno às origens” do “Cursinho da Poli”, sujeitos que consideravam que esse cursinho popular precursor, com sua transformação em organização não governamental, desvinculação com o movimento estudantil, despolitização da formação e taxas cada vez mais caras, tornava-se um cursinho pré-vestibular comercial, ainda que de preço mais acessível, voltado a uma nova e crescente fatia do mercado consumidor de cursinhos comerciais (GROPPO; OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2019). Sendo assim, não é possível discutir a formação docente por meio dos cursinhos populares sem demarcar essas condições conjunturais.

Para Imbernón (2000), as práticas devem impulsionar às propostas teóricas e práticas de maneira que possibilitem aos alunos interpretar, reinterpretar e sistematizar suas experiências passadas e presentes. Nóvoa afirma quanto à formação docente que:

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade sobre as práticas e de uma (re) construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante *investir* a pessoa a dar um estatuto ao saber da experiência (NÓVOA, 1995, p. 25).

² A Rede Emancipa Movimento Social de Cursinhos Populares iniciou suas atividades em 2008, na Grande São Paulo, com a intenção de retomar o sentido político-pedagógico original do “Cursinho da Poli”, a saber: promover o acesso de jovens das classes trabalhadoras à universidade e lutar pelo direito ao amplo acesso à educação superior pública (GROPPO; OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2019, p.3).

O “saber da experiência” mencionado pelo autor, poderá ser alcançado através da prática profissional, quando já se é professor. No entanto, quando se trata de discentes das universidades que ainda não tem esta experiência, é viável afirmar que ter a oportunidade de participar de experiências diversificadas durante o curso de graduação, através dos projetos de Extensão – cursinhos populares -, atuando como docente poderá contribuir sobremaneira para a formação profissional.

Nóvoa (2001) também afirma que o fator importante se refere à reflexividade, entendida a partir do como o professor pensa e reflete sobre sua própria prática, elaborando estratégias em cima desta, assumindo sua realidade escolar como um objeto de pesquisa, de reflexão e de análise. É possível, então, afirmar que não basta apenas acumular certificados que comprovem a participação em diversos cursos, ou apenas acumular conhecimentos teóricos ou técnicas de ensino, é necessário refletir sobre a prática desenvolvida, a fim de que seja possível redirecionar as atividades de acordo com os objetivos propostos.

Apoiando-se no acima tratado, pode-se dizer que os cursinhos populares podem funcionar como um laboratório na formação dos graduandos dos cursos de licenciatura e bacharelado que buscam formação e a produção dos saberes docentes necessários para atuação no mercado de trabalho. No entanto, cabe ponderar que a formação docente esperada e coerente com o sentido e significado do que se entende como cursinho popular na atualidade, é aquela cujo currículo se aproxima mais das práxis freiriana, ou seja, aquela que traça um compromisso de educação como política, que para além dos conteúdos, problematiza a realidade e busca a materialização de uma educação como prática da liberdade (FREIRE, 1979b).

Nessa perspectiva, distanciando-se dos currículos “alternativos”, conforme aponta Groppo; Oliveira; Oliveira (2019), podem se constituir em espaço de resistência, da recusa da negação de um direito, na medida em que se pode pensar e fomentar a formação docente pelo povo, com o povo e para o povo e quando se oportuniza aos estudantes das classes populares, melhor preparação para o enfrentamento dos processos seletivos que permitem o acesso à Educação Superior. É um lugar de reafirmação identitária e de enraizamento, que potencializa a produção do conhecimento emancipador.

E ainda, os cursinhos populares podem de alguma forma, produzir ensino e aprendizagem, o aluno discente dos cursos de licenciatura da Universidade atua como docente, elaborando uma troca mútua de conhecimentos, um desenvolvimento de habilidades teóricas e práticas, além do acompanhamento pedagógico, perfazendo, assim, uma maneira eficaz no processo de formação e qualificação profissional, principalmente dos que desejam seguir a

carreira da docência na Educação Básica. Nesse sentido, cabe lembrar que, para Tardif (2000, p. 14) o “[...] saber experiencial, se transforma muito cedo em certezas profissionais, em truques do ofício, em rotinas, em modelos de gestão da classe e de transmissão da matéria”.

Preconiza também a Resolução nº 7 do Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2018) Art. 3º:

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

Baseando-se nesta visão de extensão prescrita pelo CNE, fica clara a intenção de uma relação indelével entre ensino e pesquisa pressuposto à extensão, bem como o fomento e um diálogo promissor entre universidade e sociedade. Assim, o cursinho popular é uma forma de promover este diálogo, além de oportunizar a formação docente para os estudantes das licenciaturas que desempenham tal ação extensionista.

Freire (1982) resgata a ideia de que a extensão precisaria se tornar uma ponte de comunicação efetiva entre as instituições sociais e a universidade e não somente um instrumento de realização de certa função da universidade, sem diálogo e troca de saberes com as referidas instituições. Nisso reside, também, uma potencialidade dos cursinhos populares, desde que, como já o dissemos, enfatizem a prática pedagógica à dimensão política que o atravessa. Freire (1982) alerta para o fato de que, mesmo mediada por um problema ou questão social, uma ação extensionista tem que ser protagonizada juntamente com os sujeitos sociais e não somente para eles, bem como que a perspectiva de transformação social por meio da extensão precisa partir da colaboração e da ação consciente de todos os envolvidos e não somente da universidade. É nessa direção podem se dar as atividades extensionistas vinculadas aos cursinhos populares.

Gadotti, (2017) articula também que a extensão tem experimentado um crescimento significativo em seu papel dentro da universidade, sobretudo, após a curricularização, que a formação docente é uma das mais preciosas temáticas das pesquisas educacionais e tem apontado suas lentes tanto para a formação inicial quanto para a formação continuada. Por isso, os cursinhos populares permitem o enriquecimento das práticas educativas e o desenvolvimento da autonomia do discente-docente, contribuindo para que o agente transformador/discentes que estão em formação dentro das nossas universidades tenha uma formação profissional de qualidade e vinculada ao “chão da sala de aula”.

Para Freire (2018, p.70) “o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educando, também educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa”. A partilha de conhecimentos é fundamental para o aluno extensionista, pois a ele é dada a oportunidade de ensinar e aprender. Ensinar aquilo que aprende em sala de aula na graduação, nos laboratórios, nos debates acadêmicos, e aprender com a população, com o público-alvo do projeto de extensão, os quais, embora muitas vezes não tenham o conhecimento técnico, detém o conhecimento popular, que transformado em conteúdo, atende às demandas da comunidade.

Ensinar é uma forma extraordinária de aprendizagem e de fixação de conhecimento. Dar aulas é aprender sobre o assunto de maneira permanente. Os professores-alunos na universidade lidam com a construção do conhecimento científico e quando estão participando dos cursinhos populares e se identificam na construção participativa com o conhecimento popular da comunidade. O papel da extensão através dos cursinhos populares está sendo exercida através desta experiência, e cumprindo sua função social.

Freire parte da premissa da conjunção entre a prática e a teoria: “[...] prática de mergulhar na prática para nela, iluminar o que nela se dá e o processo em que se dá o que se dá, são, se bem realizados a melhor maneira de viver a formação permanente” (FREIRE, 2013, p. 117). Na obra Política e Educação, a perspectiva de formação proposta por Freire (2015) parte da premissa do inacabamento do ser humano, que a educação como um processo permanente que agrega a condição histórica e social dos seres humanos, como seres de busca o aprendizado infundável. E ainda, para Freire o ser humano é um ser inacabado, mas consciente de seu inacabamento, o que lhe torna, permanentemente, inquiridor e curioso “[...] em torno de si e de si no e com o mundo e com os outros” (FREIRE, 2015, p. 25).

A proposta de Freire (2015) possibilita o debate de que o exercício do inacabamento acontece no instante em que se leve em interesse a essência do estado do ser humano. Freire (2015) também reflete sobre o inacabamento e compreende qual a contribuição desse conceito para a formação de professores, objetivando a partir de aí resgatar uma fundamental contribuição para se constituir uma visão reflexiva do docente sobre a sua prática. E ainda fala o mestre que, a formação de professores deve fomentar o empoderamento dos saberes pelos professores no caminho da autonomia, englobando a vida costumeira da escola e os saberes oriundos da experiência docente.

Para Freire (2011, p. 50), “[...] o inacabamento do ser humano ou sua inconclusão é própria da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento. Mas, só entre homem e mulher, o

inacabamento é consciente”. Desse modo, a formação se dá como um processo contínuo e permanente de evolução do professor. É nesse sentido que os cursinhos populares podem potencializar a formação docente.

Freire (1994, p. 115) afirma que o marco fundamental na formação docente é o da reflexão crítica sobre a prática, pois a ação de pensar criticamente na prática atual ou de antes nos faz pensar e aprimorar na prática futura. Entretanto, superar a divisão no que tange a teoria e prática na formação de professores não é tarefa fácil. No entanto, pode-se dialogar com os futuros graduandos, procurando associar as teorias com a prática, facilitando a ação a ser investida. Disso decorre a importância do diálogo que, segundo Freire (1994), contribui para a ressignificação da prática e, nesse sentido, a ênfase dos cursinhos populares estaria no entrelaçamento da prática pedagógica com a dimensão política, que tenciona e problematiza a conjuntura que a subsidia. Nesse sentido, é preciso caminhar no sentido proposto por Freire (1994), colocando-se radicalmente contra a educação que tem como premissa a ideia de que o professor detém todo o conhecimento e o aluno é somente aprendiz. Se o educando não for provocado, não haverá diálogo nem reflexão, ocorrendo simplesmente uma transferência de informação e disso decorre, portanto, entender a educação como política, que pode se materializar no âmbito dos cursinhos populares.

Freire (1987, p. 92) parte do seguinte pressuposto: “Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão”. O diálogo é palavra, é ação e se faz na relação entre sujeitos humanos, a criação e liberdade são inseparáveis; criar novas formas de interagir, de constituir um coletivo forte, capaz de superar as relações opressoras.

Ensinar e aprender dentro de uma visão dialógica não é fácil. São atores reais que se comunicam e constroem relações sociais dentro e fora de sala de aula, em espaços escolares e não escolares. A construção dialógica, segundo Freire (2000), pressupõe a articulação entre saberes e autonomia docente: um diálogo entre elementos imprescindíveis à formação do professor, no intuito de compreender as relações próprias aos saberes e à autonomia docente, que fala sobre como esse diálogo vem sendo vivenciado e analisado no processo de formação desse profissional. Considera-se, portanto que, a autonomia deve ser o ponto convergente entre o modo de agir docente e sua vivência social, a qual se constrói e realiza respaldada pela convivência e pela experiência. Como afirma Freire (1996, p.105) “A gente vai amadurecendo todo dia, ou não. A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser”. Desta feita, a construção da autonomia – amparada na consciência crítica docente – se

constrói como um processo dinâmico e dialógico. E o cursinho popular pode ser um espaço formativo nesta direção.

É justamente na extensão popular e na produção do conhecimento científico, aliado ao conhecimento não científico, popular, que se encontra a relação da universidade com a comunidade/sociedade e os cursinhos populares consistem no ponto nevrálgico desta relação. A compreensão do papel da extensão na formação de alunos/professores está na necessidade da reaproximação dos interesses acadêmicos aos interesses da sociedade/comunidade, e, não se submeter apenas a atender aos interesses do mercado e da iniciativa privada, como os currículos “alternativos” presentes em alguns cursinhos populares preconizam.

As experiências já relatadas nos processos dos cursinhos populares retratam, conforme Pereira; Raizer; Meirelles (2010) e Groppo; Oliveira; Oliveira (2019) a relevância que a proximidade das ações da universidade com a comunidade exerce sobre o processo formativo dos universitários. Dessa forma pode-se falar que a contribuição dos cursinhos populares na formação de alunos/professores dos cursos de licenciatura, possibilita compreender a visão do discente acerca da extensão acadêmica e a influência da mesma sobre sua formação e futura atuação profissional. Ademais, viabiliza a discussão acerca das limitações existentes na prática extensionista, bem como evidencia suas potencialidades.

Compreender a relação entre os projetos de extensão e a formação dos discentes por meio dos cursinhos populares se mostra fundamental para o desenvolvimento de um processo de reestruturação das atividades, que possibilite o aprimoramento das técnicas e materiais utilizados; o fortalecimento da extensão universitária popular nas instituições de ensino, de modo a aproximar a comunidade da academia; e para o aumento da prática de atividades de extensão em instituições de educação superior.

Os discentes participantes dos cursinhos populares necessitam agregar ao seu conhecimento a consciência da amplitude e da complexidade da realidade, principalmente, quando se trata de classes populares, em que seu papel permitirá aos alunos um acesso a meios que podem tirá-los de uma situação de dependência, subserviência, dominação. Para isso, objetiva-se ir além de uma ação utilitarista de proporcionar experiência a alunos de licenciatura dos cursos, caso os cursinhos populares permaneçam, como num movimento de resistência, distantes da perspectiva de um currículo “alternativo” (GROPPO; OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2019).

Pode-se afirmar que o grande potencial dos professores-alunos dos cursinhos é a de oportunizar o estudo preparatório para ingresso nas universidades públicas, de pessoas que

estão, historicamente, às margens sociais, sem oportunidades sociais e econômicas de acesso à educação superior, proporcionando a realização de um sonho para pessoas excluídas socialmente, e através da percepção desses sujeitos que a experiência do cursinho contribui para seu processo de formação, potencializando a formação humana dos professores-alunos.

4.3 A curricularização da extensão nas licenciaturas por meio dos cursinhos populares

Neste item, discorre-se sobre o que é a Curricularização da Extensão, inserida no contexto da educação superior através da determinação do Plano Nacional de Educação Lei nº 13.005/2014 (PNE, 2014-2024), meta 12.7, que se deve ocorrer até 2024: “12.7. assegurar, no mínimo, dez por cento do total de créditos curriculares exigidos para a graduação em programas e projetos de extensão universitária, orientando sua ação, prioritariamente, para áreas de grande pertinência social”. O Plano Nacional de Educação 2014-2024, como já acima mencionado, tem metas orientadas para a democratização do acesso à educação, com inclusão e qualidade.

A curricularização da Extensão proposta pela política pública instiga as instituições de educação superior brasileiras a repensarem suas concepções e práticas extensionistas historicamente inseridas na sociedade como figura assistencialistas e, destacadamente perfiladas aos pleitos da sociedade e nas grades curriculares das universidades.

A lei preconiza que a Curricularização da Extensão é o processo de inclusão de atividades de extensão no currículo dos Cursos, considerando a indissociabilidade do ensino e da pesquisa. Também pode ser chamada de integralização da Extensão. Entre seus objetivos está a formação integral dos estudantes para sua atuação profissional, bem como a promoção da transformação social.

A extensão universitária, como já apontamos, pode ser um processo formativo de alunos, professores e funcionários, que tem como fundamento o tripé acadêmico e, como tal, sua incorporação ainda fica circunscrita em torno de um grupo de professores e de alunos que, depois de selecionados nas vagas disponíveis, conseguem dispor de tempo para o desenvolvimento dos projetos e ações dessa natureza, não integrando a vida curricular das universidades, que enlaça todos os estudantes, apesar da legislação presente. Neste caminho, pode-se entender que a “curricularização” necessita ser discutida e problematizada, dentro de uma compreensão e contexto mais vasto e complexo do que a simples incorporação curricular, seja ela como disciplina, projeto ou programa. Entendemos que, se a extensão é também função social da Universidade, e ela já está, por isso, há muito, como demonstramos anteriormente, por meio de uma perspectiva histórica, curricularizada.

O olhar sobre a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão é recente, tanto nas universidades brasileiras, como em outros países. Surge, então, este cenário impulsionado por, pelo menos, duas questões centrais: a necessária superação da fragmentação do conhecimento e da formação e de uma universidade mais comprometida com seu contexto social, ou seja, que pode ser atravessada pela extensão na contramão, como propõe Rosa (2011), na perspectiva da extensão popular.

Voltando a década de 80, preconiza Nogueira (2005) que, os estudos sobre a ação extensionista, propostas pelos preceitos e diálogos com o MEC, conduzidos pelo Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas – FORPROEX, fundamentadas na função social da universidade a partir da conciliação de objetivos acadêmicos e comunitários; na indissociabilidade de ensino, pesquisa e extensão; no caráter interdisciplinar da ação extensionista, na necessidade de institucionalização da Extensão nas universidades e no próprio MEC; no reconhecimento do saber popular e a valorização da troca de saberes universidade-sociedade; na necessidade de financiamento estatal da ação extensionista.

Retornado ainda um pouco na história sobre a expectativa de contornar as crises da Universidade Pública, o Fórum de Pró-reitores da Extensão (FORPROEX, 2012) criou diretrizes para as ações extensionistas, tais como a interação dialógica, a interdisciplinaridade e interprofissionalidade, a indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão, causando impacto na formação do estudante e transformação social, orientando que a atividade extensionista seja construída e idealizada apoiando uma relação de mão dupla entre a universidade e a comunidade/setores sociais, respeitando a troca de saberes, produzindo na interação com a sociedade, um conhecimento novo (FORPROEX, 2012, p.17).

Pontua também o art. 207 da CF/88, as universidades devem obedecer ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, o que significa que toda instituição de ensino superior deve trabalhar estes três pilares de forma proporcional. Ainda no mesmo artigo, consta que “As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão”.

Destaca-se que o vínculo entre Pesquisa, Ensino e Extensão, insere os discentes em um contexto que traz a oportunidade de observância das teorias adquiridas ao longo de sua formação, e a chance de experimentar situações nas quais apenas o contato com o contexto escolar pode proporcionar. Assim, pode-se falar também que a extensão não é vista como uma

atividade isolada do ensino e da pesquisa, mas é a dimensão que articula essas duas, envolvendo a sociedade e a troca de saberes acadêmico e popular (NOGUEIRA, 2001).

Segundo Goulart (2012), é necessário que a extensão seja vista também como um processo de ensino e não como uma oportunidade em que os estudantes, fora do ambiente universitário, prestem serviço para a comunidade. Para isso, a extensão não precisa estar incorporada à grade curricular como disciplina, atrelada a um contexto fragmentado e fragmentador. E disso decorre a defesa da extensão popular como política extensionista universitária.

Assim como já discutimos, Freire (1982) coloca que a extensão deve se tornar uma ponte de *comunicação* concreta entre as instituições sociais e a universidade, e não apenas um instrumento de realização de funções da universidade, não havendo diálogo e troca de saberes dentre as instituições de ensino. Paulo Freire (1982) alerta também para o fato de que, mesmo conciliado por um problema ou questão social, uma ação extensionista tem que ser um agente que liga os sujeitos sociais na perspectiva de transformação social, que por meio da extensão se necessita da colaboração e da ação despertada nos envolvidos e não tão só a universidade.

E nesta linha preceitua-se que a extensão popular, como já apontamos, atua como um processo educativo que permite troca de saberes, em uma íntima relação da produção do conhecimento com a realidade social, na perspectiva dialética entre universidade e sociedade, como oportunidade de troca de saberes, e ainda, a chance de os alunos das universidades complementarem sua formação, aplicando na prática os conhecimentos adquiridos durante suas disciplinas e atividades de ensino.

A extensão pode se configurar, então, como um processo de ensino e aprendizagem, no qual o conhecimento circula, dando viabilidade para provar e associar novos valores, assim como coloca Castro (2004). Ainda segundo a autora, o conhecimento emancipador une a técnica e a ideologia para a produção de saberes mais humanos e centrados em questões que estão ocorrendo em seu entorno. Por promover encontros com diferentes formações (professores, alunos, comunidade) em suas ações, a extensão tem a capacidade de refletir sobre suas práticas, pois é constituída de experiências (CASTRO, 2004).

A extensão apresenta contribuições para a formação acadêmica, permitindo aos universitários entrar em contato com desafios das situações decorrentes de sua profissão, como a de professor e professora, precisando encontrar soluções para os obstáculos que se apresentará, haja vista que, o contato e a experiência com demandas sociais lhes permitem dialogar com a vivência de mundo (ALMEIDA, 2014).

Afirma também Almeida (2014, p. 63) que:

A extensão universitária constrói seu processo formativo do ponto de vista do compromisso social, por meio do “fazer ético político”, assim, não há conhecimento importante que se desvincule da realidade social, portanto, do ponto de vista epistemológico, implica a produção do conhecimento de modo participativo que, respeitando as opções individuais, procura estar em perfeita sintonia com a realidade social, constituindo-se como valor primordial da sociedade e não como mercadoria passível de trocas segundo os interesses econômicos.

Se é necessária a defesa da curricularização da extensão, vinculada a um currículo explícito, formal, deve-se, por isso, no âmbito das licenciaturas, alimentar intimidade com o processo de formação docente, de modo a fomentar, também, a inclusão social dos alunos que participam como professores dos projetos de extensão nas universidades, a exemplo dos cursinhos populares. Sobre tal perspectiva, Groppo (2013) afirma que a ênfase no “pedagógico” desvinculado da pauta política tende a aproximar esses cursinhos do campo das práticas socioeducativas, promotoras da “inclusão social” por meio do voluntariado, como organizações do “terceiro setor” e entidades assistenciais. As contribuições nas práticas pedagógicas dos cursinhos populares para alunos/docentes oferecem grande poder de formação de educadoras e educadores, sendo eles voluntários ou recebedores de bolsas de extensão. Principalmente nas licenciaturas, estes populares apresentam-se como uma nova dimensão na formação autônoma de estudantes das universidades participantes dos cursinhos, que vai muito além do mero exercício de uma prática preparatória antes da entrada futura no mercado de trabalho como docente.

Segundo Santos (2018, p. 07):

Os estudantes, em sua formação técnica, adquirem papel importante por obter competências necessárias à atuação profissional e também por sua formação cidadã ao ser reconhecido como um agente de garantia de direitos, deveres e transformação social. Um novo conceito de sala de aula possa ser formulado, compreendendo-se que a sala de aula são todos os espaços, dentro e fora da universidade, em que se aprende e se (re) constrói o processo históricossocial em suas múltiplas determinações e facetas, então o eixo clássico estudante-professor é substituído pelo eixo estudante-professor-comunidade. O estudante passa a ser um agente que contribui para o crescimento sendo aportadas pelo conhecimento adquirido, apontando as direções para este processo.

Trata-se, portanto, da possibilidade de uma qualificação aperfeiçoada pela participação dos alunos/docentes nos cursinhos populares, dentro das práticas educacionais, nos cursos de licenciatura, o que pode contribuir verdadeiramente para a prática docente destes em um futuro profissional após a graduação.

Nesta linha preconiza Costa (2019, p.116):

Portanto, permeia a ideia de que a participação dos licenciandos em atividades de extensão é uma estratégia fundamental para aprimorar a sua qualificação, visto que possibilita vivências junto às diferentes realidades educacionais. Espera-se que tais

vivências possam contribuir para promover, no futuro professor, posturas críticas, democráticas e emancipatórias.

Diante a estes conceitos, pode-se afirmar que a curricularização da extensão, principalmente nas licenciaturas, parece ser um movimento transformador, que proporciona aos alunos participantes os saberes docentes, por meio da execução de práticas educativas dentro dos projetos extensionistas oferecidos pelas universidades, como os cursinhos populares, surgindo daí uma melhor forma de compreender mais profundamente a realidade escolar que os aguarda futuramente nas salas de aula da Educação Básica, desde que distanciadas da adoção de currículos “alternativos”.

E ainda, a curricularização da extensão vai mais além do que garantir ações de extensão no histórico do docente. Pode significar, também, uma outra maneira de pensar e ver seus segmentos curriculares. O aprender que vive e se liga à atividade dos atores envolvidos no processo de formação de litígios da comunidade.

V – O CURSINHO POPULAR AFIN E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA A FORMAÇÃO POLÍTICO-PEDAGÓGICA DE PROFESSORES/AS

Para iniciar esta seção, convém lembrar a questão de pesquisa que se está perseguindo: *quais são as contribuições do projeto de extensão cursinho popular do AFIN da UFU, para a formação político-pedagógica de professores que nele atuaram?* Tal pesquisa tem por objetivo geral, convém também resgatar: analisar as contribuições do projeto de extensão Cursinho Popular AFIN da UFU para a formação político-pedagógica de professores/as que nele atuaram.

Assim, privilegiam-se as questões relevantes à formação inicial dos professores discentes que estudam na Universidade Federal de Uberlândia, no cursinho popular AFIN, bem como na construção do saber pedagógico deste futuro profissional ao observar e participar de diferentes momentos e situações relativas ao trabalho docente em sala de aula, reconhecendo este espaço como lugar de aprendizagem sobre intenções pedagógicas que nele circulam.

Para analisarmos a formação docente por meio do cursinho popular AFIN, tomamos os 6 registros memorialísticos obtidos juntos ao aparato documental fornecido pela coordenação geral do Programa de Extensão a que se vincula. Tais registros memorialísticos foram solicitados pela coordenação, com a finalidade de agregá-los aos relatórios de prestação de contas. Tais registros memorialísticos foram obtidos no final do ano de 2020, período em que as atividades do AFIN estavam passando por adequações frente às imposições colocadas pela pandemia de Covid-19.

Desse modo, as análises estão orientadas por dois eixos que se implicam mutuamente:

1. Ao que Pereira; Raizer e Meirelles (2010) nomearam como “duplo movimento”, na tentativa de compreender como se deu a formação docente por meio da preparação discente para a realização das provas do vestibular, ao mesmo tempo em que, como docentes, pudessem promover discussões críticas sobre a realidade social e, até mesmo, sobre o próprio processo seletivo do vestibular;
2. Considerando a contradição apontada por Groppo; Oliveira; Oliveira (2019) presente no âmago das práxis dos cursinhos populares, que se revela por meio da ênfase que os professores atribuem ao “pedagógico” desvinculado da pauta política *versus* a ênfase no “político”, pois, segundo os autores, a influência de diversas forças sociais sobre os cursinhos, deslocam a precedência da luta social e da “conscientização” em prol da “inclusão”, para a prática assistencialista.

Considerando tais eixos, o referencial teórico elaborado nas sessões 3 e 4 desta pesquisa e os documentos anunciados anteriormente, tomados na perspectiva de Cellard (2008), as seguintes categorias analíticas foram estabelecidas:

- a. **O perfil dos/as professores/as que atuaram no cursinho popular AFIN:** categoria que se estrutura a partir dos seguintes aspectos: caracterização dos cursos de origem dos professores; tempo médio de atuação como professores do cursinho; quantitativo de professores bolsistas e voluntários.
- b. **A formação político-pedagógica docente e a ênfase no “pedagógico”:** categoria que se estrutura a partir da análise dos seguintes aspectos que entendemos a ele inerentes: a primeira experiência como docente; desafios de lidar com a diversidade; o caráter comunicativo da prática; a organização dos conteúdos e; os encontros para discussão, estudos e preparação de aulas.
- c. **A formação político-pedagógica docente e a ênfase no “político”:** categoria que se estrutura a partir da análise dos seguintes aspectos: romantização dos processos educativos; a seleção de conteúdos; a esperança de uma educação mais inclusiva; a relação teoria-prática e os interesses discentes.

A seguir, procedemos com as análises categoriais estabelecidas. Todavia, é forçoso destacar que não perdemos de vista o fato de pensarmos o cursinho popular AFIN como extensão, mais especialmente, vinculado aos pressupostos da extensão popular e à dimensão do ensino que o circunda, conforme aponta Souza (2017), atrelados à possibilidade da sua curricularização, segundo Gadotti (2017).

Compreendendo educação como prática social transformadora, o professor trabalha com seus alunos vinculando teoria à prática, assegurando a aprendizagem efetiva, entendendo o conhecimento e a aprendizagem como processos relacionados entre si, que acontecem por construção e interação. Dessa forma, a dimensão pedagógica e política, articuladas entre si, deve levar o docente a priorizar conteúdos significativos, integrando, em sala de aula, situações desafiadoras, propiciando interações entre sujeitos para a melhor construção do conhecimento e das competências, em que pensar um projeto de educação implica pensar o tipo e qualidade de escola, a concepção de homem e de sociedade que se pretende construir (REIS, 2001). Nesse sentido, a dimensão pedagógica e a dimensão política, na formação docente, estão mutuamente implicadas. Disso decorre, por isso mesmo, a adoção da categoria “formação político-pedagógica” como possibilidade de apresentar o elemento de síntese que deriva das análises

empreendidas acerca dos documentos analisados: a ênfase no “pedagógico” e a ênfase no “político”.

5.1 O perfil dos/as professores/as que atuaram no cursinho popular AFIN

Os discentes que atuaram como professores (as) do cursinho AFIN, ao longo do período entre 2015 e 2020 (cabe destacar que no ano de 2020 as atividades de docência se deram remotamente), se vinculam a diferentes cursos da Universidade Federal de Uberlândia, divididos nas seguintes áreas: Ciências da Natureza, Ciências Agrárias, Ciências Exatas, Ciências Humanas, Tecnologias e Linguagens. Trata-se, ainda, de 16 cursos de licenciatura, ou seja, cursos que formam professores (as) e 15 cursos de bacharelado, conforme revela o quadro 4.

Quadro 4 – Cursos de origem dos discentes que atuaram como professores (as) no AFIN entre os anos 2015-2020.

ANO	CURSOS
2015	01 - Agronomia - Bacharelado
2016	02 - Artes Visuais - Licenciatura
2017	03 - Ciências Biológicas – Bacharelado
2018	04 - Ciências Sociais - Licenciatura
2019	05 - Comunicação Social: Habilitação em Jornalismo - Bacharelado
2020	06 - Design - Bacharelado
	07 - Direito - Bacharelado
	08 - Enfermagem - Licenciatura e Bacharelado
	09 - Engenharia Aeronáutica - Bacharelado
	10 - Engenharia Civil - Bacharelado
	11 - Engenharia de Computação - Bacharelado
	12 - Engenharia Mecatrônica - Bacharelado
	13 - Engenharia Química - Bacharelado
	14 - Filosofia - Licenciatura
	15 - Física - Licenciatura
	16 - Física de Materiais - Bacharelado
	17 - Geografia - Licenciatura
	18 - História - Licenciatura e Bacharelado
	19 - Letras: Hab. em Espanhol e Literatura de Língua - Licenciatura
	20 - Letras: Habilitação em Frances e Literaturas de Língua Francesa - Licenciatura
	21 – Letras - Licenciatura
	22 - Letras: Hab. em Inglês e Lit. de L. In - Licenciatura.
	23 – Letras: Hab. em Port.e L. de L.Port - Licenciatura
	24 - Matemática – Licenciatura
	25 - Música: Habilitação em Canto - Licenciatura
	26 - Pedagogia - Licenciatura
	27 - Química - Licenciatura
	28 - Relações Internacionais - Bacharelado
	29 – Teatro - Licenciatura
	30 - Tradução - Bacharelado

Fonte: SIEX/UFU.

O tempo médio de atuação dos docentes participantes do AFIN como professores (as) é em média dois anos, entretanto, o tempo máximo permitido como bolsista é de dois anos, conforme reza a RESOLUÇÃO SEI Nº 02/2018, DO CONSELHO DE EXTENSÃO, CULTURA E ASSUNTOS ESTUDANTIS, no Art. 12, parágrafo 1º:

A bolsa de extensão poderá ser concedida por até 24 (vinte e quatro) meses consecutivos ou intermitentes por Cadastro de Pessoas Físicas (CPF).

§ 1º O estudante que reingressar na UFU e que já tiver recebido bolsa de extensão pelo período de 24 (vinte e quatro) meses não poderá se candidatar a novos processos seletivos para atuar como bolsista de extensão.

Este tempo máximo de dois anos conforme preconiza a resolução acima, é tempo suficiente para que o discente que atua como docente assegure o mínimo de dez por cento do total de créditos curriculares exigidos para a graduação em programas e projetos de extensão universitária, acordado com o Plano Nacional de Educação Lei nº 13.005/2014 (PNE, 2014-2024), meta 12.7, que se deve ocorrer até 2024. O quadro 5 mostra o quantitativo de discentes com bolsa e voluntários, que atuam no AFIN entre os anos 2015 e 2020.

Quadro 5 – Discentes voluntários e com bolsas que atuaram no AFIN como docentes.

ANO	ALUNOS BOLSISTAS	ALUNOS VOLUNTÁRIOS
2015	24	02
2016	42	03
2017	15	02
2018	15	09
2019	13	07
2020	03	00

Fonte: SIEX/UFU, 2020.

O total de discentes bolsistas que atuaram no AFIN entre os anos de 2015 e 2020 foi de 112 e o total de discentes voluntários foi de 23. A soma dos discentes vinculados aos diferentes cursos que participaram do AFIN foi 135 incluindo bolsistas e voluntários.

De acordo com o Relatório do SIEX/UFU – Sistema de Extensão (2020), que envolve o AFIN, tal cursinho tem possibilitado um bom preparatório para o vestibular e o ENEM, por ser oferecido totalmente gratuito, o que beneficia a população em vulnerabilidade econômica, de forma a aumentar as chances dessas pessoas a ingressarem a Educação Superior. E ainda, facilita o acesso de alunos oriundos de escola pública à Universidade pública, propiciando-lhes, por meio de ações formativas, melhores condições de acesso à educação pública de qualidade, bem como, possibilita alunos do terceiro ano do Ensino Médio de escola pública de Uberlândia e região o reforço e/ou a revisão de conteúdos contidos na matriz do Enem, por meio de aulas

diárias em dois períodos (vespertino e noturno) ministradas por alunos de diversos cursos da graduação da UFU, no cursinho popular.

Além do objetivo de preparação dos estudantes para ingresso na Educação Superior, com destaque nos tradicionais conteúdos curriculares da Educação Básica, foca também na importância da discussão de dimensão social e humana na formação, principalmente quando se considera o ponto de vista das experiências enfrentadas por pessoas em situações de vulnerabilidade social. De acordo com o Relatório, nesse sentido, tem-se um claro acúmulo de erros e acertos do processo de construção de caminhos com intento ao acesso de estudantes em situação de vulnerabilidade econômica no ensino superior, especialmente da rede pública. É possível observar o que as tornam partes de um mesmo conjunto, principalmente em relação à contribuição para a democratização do ensino superior no Brasil.

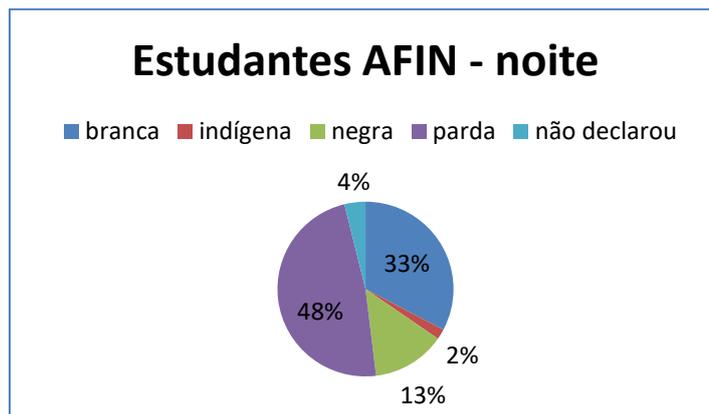
Ainda que estejamos tratando do perfil dos discentes, cabe destacar alguns marcadores do perfil discente acolhido pelo cursinho no ano de 2015. O quadro 6 mostra o quantitativo de alunos da Educação Básica que foram atendidos pelo cursinho popular AFIN/Campus Uberlândia, entre os anos 2015 e 2020.

Quadro 6 – Quantitativo de alunos atendidos/UBERLÂNDIA

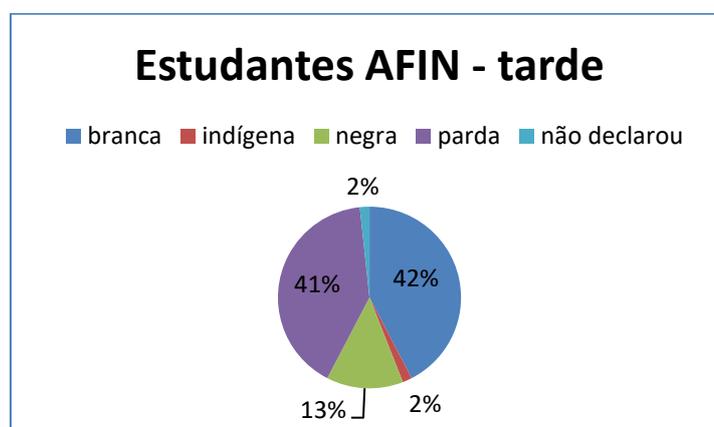
ANO	QUANTIDADE ALUNOS
2015	120
2016	120
2017	120
2018	120
2019	120
2020	100

Fonte: SIEX/Relatório Final (2020).

Em termos práticos, o cursinho popular AFIN destina-se a estudantes que sejam oriundos das classes socioeconômicas empobrecidas, que estejam em situação de vulnerabilidade econômica, social e cultural, cursando o Ensino Médio ou que já o tenham concluído, desde que em escola pública de Uberlândia/MG e região. Desse modo, se alinham ao que Pereira; Raizer e Meirelles colocam (2010). Com relação aos marcadores de raça/cor/étnica apresentados pelo relatório de 2015, tem-se o seguinte:



Fonte: Relatório AFIN de 2015.



Fonte: Relatório AFIN de 2015.

Tal caracterização se alinha ao pressuposto também apontando por Pereira; Raizer; Meirelles (2010).

5.2 A formação político-pedagógica docente e a ênfase no “pedagógico”

O cursinho popular AFIN foi palco para a realização da primeira experiência como docente de muitos estudantes de Bacharelado e Licenciaturas da Universidade Federal de Uberlândia. Ou, senão, foi a primeira experiência como professor/a no âmbito do cursinho popular enquanto extensão. Conforme Larrosa Bondía (2002, p.21), “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca”. É no sentido do autor que é possível compreender a experiência dos professores e da professora que atuaram no AFIN, sejam como professores de História, Artes ou Geografia.

Essa foi minha segunda experiência de atividade extracurricular na universidade (a primeira havia sido a atuação como monitor em uma disciplina prática na graduação), mas era a minha primeira experiência no âmbito da extensão. Era tudo muito novo para mim, eu havia realizado apenas um componente de estágio supervisionado na graduação, então, meu contato com a sala de aula para além das minhas experiências enquanto aluno, era mínima e residia exclusivamente no campo da observação e não

da atuação efetiva. Dito isto, iniciei minhas atividades no AFIN, e de início me senti muito bem recebido pela equipe do setor onde realizávamos as reuniões e planejamentos, além de cumprir nossa carga horária semanal de 20h. A equipe de bolsistas contava com um número extensivo de outros estudantes da graduação, dos mais diversos cursos, que viriam também a atuar como professores no cursinho do AFIN (HUMBERTO, 2020).

Eu ingressei no AFIN no início de 2019 como professora voluntária e naquela mesma época eu comecei a lecionar História da Arte no Colégio Nacional do 6º ao 9º ano. Com relação ao AFIN, não só eu, mas muitos outros colegas do curso de História tínhamos vontade de participar, fosse como bolsista ou voluntário, fosse pela função social educacional que o programa desenvolve, fosse pela experiência em desenvolver nosso âmbito docente. Então, a procura entre nós costumava ser grande e o programa sempre foi muito bem-visto e admirado pelos estudantes das mais diversas licenciaturas, como mencionei, tanto para explorar o nosso lado professor, como para contribuir com os jovens prestes a ingressar nos mais diversos cursos e graduações (VICTORIA, 2020).

Entrei no Projeto de Extensão Ações Integradas Formativas (AFIN) em 2015 para ministrar a disciplina de História (VICTOR, 2020).

Comecei a dar aula no PIES em 2014, que posteriormente passou a se chamar AFIN a partir de 2016. Estava no nono ano de graduação, dar aula no AFIN, foi a primeira experiência docente, foi no cursinho AFIN, que foi muito importante assim para ter contato com a sala de aula, para testar as metodologias as coisas que a gente aprende no curso, foi interessante também para já ter um contato com o conteúdo ensinado, treinamento prático, conteúdos de história, aprender a lidar com os alunos (LEONARDO, 2020).

O AFIN foi muito importante para criação da minha prática docente, Eu tenho um carinho muito grande pelo programa, extremamente grande, porque isso, até então na Geografia eu não tinha desenvolvido nenhuma atividade diretamente com docência, eu tinha feito bacharelado, em seguida eu fui fazer um intercâmbio para a França e Quando retornei eu fui informado pela professora, minha orientadora e junto com a Gláucia, dessa possibilidade de após intercâmbio de fazer o processo do AFIN, para ser professor do AFIN, e eu gostei bastante porque até então não tinha tido contato com a parte de licenciatura, até então estava diretamente ligado com o bacharelado e intercâmbio (MAURÍCIO, 2020).

Ainda de acordo com Larrosa Bondía (2002, p.24) “o sujeito da experiência seria algo como um território de passagem, algo como uma superfície sensível que aquilo que acontece afeta de algum modo, produz alguns afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos”. É nesse sentido, por exemplo, que se pode compreender a experiência e o afeto como descritos por Humberto, Victória e Maurício, no estar bem, na forma como o cursinho era compreendido por entre os pares e pelos discentes. Enquanto território, oportunizou, como vimos na fala de Maurício, o trânsito entre o bacharelado e a licenciatura, ou da própria educação básica para o pré-vestibular, como assinala Victor.

Ao mesmo tempo, trazem à tona a historicidade do cursinho popular AFIN no âmbito da UFU, como trazem os registros de Leonardo e Vitor. Tal historicidade como anunciada na sessão 3 desta pesquisa. Ou seja, o AFIN foi constituído formalmente em 2016, todavia, já em 2014 oportunizava experiências como a que Leonardo pode descrever.

Cabe destacar, como aponta Victória, os vínculos que se davam por ocasião da atuação enquanto professores/as no AFIN: ou como bolsistas ou como voluntários, conforme também discutimos na seção 3 desta pesquisa. Além de acessarem o AFIN por meio de processo seletivo, como assinala Maurício, havia a concorrência para a atuação como docente, como assinala Victória, e a explicação pode residir no que ela própria nos traz: *“a procura entre nós costumava ser grande e o programa sempre foi muito bem-visto e admirado pelos estudantes das mais diversas licenciaturas”*. A motivação para a procura potencializa a experiência no sentido pensado por Larrosa Bondía (2002). Além disso, Campos (1972, p.95), diz que *“a compreensão e o uso adequado das técnicas motivadoras resultarão em interesse, concentração de atenção”*.

A perspectiva colocada por Groppo; Oliveira; Oliveira (2019) de que o cursinho popular, por meio das práticas docentes, dá ênfase ao pedagógico em desarticulação com o político, se revela no registro memorialístico de Victória, quando coloca que *“o programa [AFIN] sempre foi muito bem-visto e admirado pelos estudantes das mais diversas licenciaturas, como mencionei, tanto para explorar o nosso lado professor, como para contribuir com os jovens prestes a ingressar nos mais diversos cursos e graduações”*. Ou seja, permite-nos compreender que o cursinho popular AFIN se configura como território para a formação docente e por meio da atuação como docente, empregando o aprendido e apreendido no âmbito da sala de aula da licenciatura, enquanto discente, pode colaborar com a formação de jovens para o acesso à educação superior. Todavia, o “colaborar” remete à ideia de um currículo “alternativo” e assume uma perspectiva atrelada ao que pretendem os cursinhos comerciais: assistência para o acesso à educação superior, mas em alguma medida sem a problematização da realidade que permeia o próprio contexto do cursinho e a prova do vestibular. Essa contradição também pode ser observada por meio de outro registro de Victória, quando pontua que *“com relação ao AFIN, não só eu, mas muitos outros colegas do curso de História tínhamos vontade de participar, fosse como bolsista ou voluntário, fosse pela função social educacional que o programa desenvolve, fosse pela experiência em desenvolver nosso âmbito docente”*. Recupera-se o sentido da preparação para o vestibular, como “função social educacional” desempenhado pelo cursinho, fosse pela experiência de desenvolver a docência, sem importar-se com a forma do vínculo, todavia, sem expressar o vínculo com as pautas políticas que originariamente motivaram a sua criação.

O registro memorialístico de Leonardo, quando coloca que *“foi muito importante assim para ter contato com a sala de aula, para testar as metodologias as coisas que a gente aprende*

no curso, foi interessante também para já ter um contato com o conteúdo ensinado, treinamento prático, conteúdos de história, aprender a lidar com os alunos” parece colocar o cursinho popular AFIN, mais uma vez, diante a contradição apontada por Groppo; Oliveira; Oliveira (2019), ou seja, o de enfatizar a dimensão pedagógica em detrimento da dimensão política. Ou seja, o registro de Leonardo reforça o paradigma da prática docente, atrelada ao contexto da “educação bancária”, conforme Freire (1987), baseada no treinamento técnico e na reprodução dos conteúdos por meio da atuação docente. O aprender a “lidar com os alunos” se reduz à domesticação, ou seja, à educação como prática desumanizadora, conforme Freire (1987) também nos alerta, uma vez que o aprender a “lidar com os alunos” se vincula ao “treinamento prático” sinalizado por Leonardo.

Outro aspecto importante a analisar é o que Humberto (2020), por meio de seu registro memorialístico, vai chamar de “choque de realidade”.

Em relação à minha experiência enquanto professor, não exagero quando digo que foi um verdadeiro choque de realidade. Quando estamos no nosso processo de formação docente na licenciatura, temos contato com a mais pura teoria e expectativas. Na prática, as coisas são bem diferentes. Obviamente que no contexto do AFIN, no que tangiam os aspectos de infraestrutura, nós nos encontrávamos muito bem amparados em relação à uma escola pública, por exemplo, tanto no aspecto pedagógico quanto no aspecto espacial e mobiliário. Mas a questão do perfil dos estudantes, não era nada próximo do homogêneo. Obviamente deve-se considerar que havia um recorte dentre os estudantes, que no quadro geral, encontravam-se em uma situação de vulnerabilidade socioeconômica, além de grande maioria residir em bairros suburbanos, periféricos ou no mínimo, fora do alcance da privilegiada área urbanizada dos campi da UFU, mas creio que eu não me encontrava psicologicamente nem profissionalmente capacitado para lidar com a diferença etária que me deparei. Uma das minhas alunas mais velhas havia por volta dos 50 anos, o meu aluno mais novo havia por volta de 15. Este foi claramente um dos maiores desafios, mas consequentemente um dos aspectos que mais contribuiu para minha formação enquanto profissional da educação. (HUMBERTO, 2020).

A ideia do “homogêneo” que aparece no registro de Humberto se faz presente desde o contexto em que se dá sua formação na educação básica. O paradigma da “educação bancária” que Freire (1987) tanto crítica e nos ajuda a tencionar, tende a reforçar a ideia de que os discentes são todos iguais e, reduzindo-os em suas diferenças, promove a exclusão. É contra esta exclusão que Freire (1996) nos convoca a nos colocarmos como professores/as progressistas, no sentido de refutar uma educação como transmissão do conhecimento, que despreza o contexto vivido, em defesa de uma educação pautada nos ideais de emancipação e transformação social. O quadro discente por Humberto apresentado: *“encontravam-se em uma situação de vulnerabilidade socioeconômica, além de grande maioria residir em bairros suburbanos, periféricos ou no mínimo, fora do alcance da privilegiada área urbanizada dos campi da UFU, mas creio que eu não me encontrava psicologicamente nem profissionalmente*

capacitado para lidar com a diferença etária que me deparei” é que consiste no desafio para sua atuação enquanto professor. Estar diante deste desafio, suscita o que Freire (1996, p.13) problematiza quando tenciona a relação entre prática e teoria, tanto que coloca: “a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blablá e a prática, ativismo. ” Ou seja, como lidar com a diferença etária, considerando-se a abordagem teórica a todos/as e as outras diversidades presentes no contexto do cursinho popular em questão. Nessa direção, Freire (1996, p.22) adverte: “A questão da identidade cultural, de que fazem parte a dimensão individual e a de classe dos educandos cujo respeito é absolutamente fundamental na prática educativa progressista, é problema que não pode ser desprezado”. E é nessa perspectiva que está o desafio apresentado por Humberto (2020).

Atrelada a esta perspectiva, Vitor (2020) deixou registrado o contexto em que as aulas do cursinho popular aconteciam, o que vai implicar, também, no processo de formação docente “*O Projeto funcionava nas dependências da UFU e isto facilitava a nossa relação com os estudos. O meu horário das aulas era na sexta-feira e isto dificultava também a minha docência porque eu encontrava a sala de aula desmotivada e com ansiedade para ir embora*”. No entanto, depara-se com o desafio colocado pela desmotivação e pela ansiedade de ir embora, afinal é o mito da aula de sexta-feira. Tal desmotivação poderia estar atrelada às condições materiais de produção da vida, conforme o quadro de vulnerabilidade que aparece no registro de Humberto (2020), ou pela autoestima baixa, uma vez que Sanger (2003) já apontava que tal condição implica em dificuldades no sistema ensino-aprendizagem e disso, decorre a desmotivação. Tais desafios à atuação docente, no âmbito dos cursinhos populares, desse modo, corroboram o que Whitaker (2010, p.295) problematiza: é preciso auxiliar o “professor e os alunos a compreenderem que a função do cursinho não é apenas preparar para o vestibular, mas fazer a crítica das barreiras que os alunos ali presentes já conseguiram superar (o que lhes garantiria melhora considerável na autoestima)”, nesse sentido está o “duplo movimento”, conforme Pereira; Raizer; Meirelles (2010); e, o professor, compreendendo o desafio que atravessa sua atuação, possa “introduzir novos conteúdos, mostrando que se o aluno não chegar à universidade, o que importa é a sua formação, [...] (a realização do sonho se tornando até possível, alguns anos mais tarde [diferenças etárias abordadas por Humberto])”.

O enfrentamento dos desafios impostos pela conjuntura foi abordado no registro de Vitor (2020): “*O AFIN foi primordial para a minha formação, porque sem o projeto eu não teria a chance de estruturar materiais pedagógicos e nem idealizar projetos, ele me ajudou a*

enfrentar o medo da sala de aula e de como lidar com o aluno”. Ou seja, por meio desse registro, Vitor suscita o que Freire (1996, p.7) esclarece em relação aos nossos próprios medos, também enquanto docentes:

A competência técnica científica e o rigor de que o professor não deve abrir mão no desenvolvimento do seu trabalho, não são incompatíveis com a amorosidade necessária às relações educativas. Essa postura ajuda a construir o ambiente favorável à produção do conhecimento onde o medo do professor e o mito que se cria em torno da sua pessoa vão sendo desvalados.

Quanto aos aspectos metodológicos que circundam a dimensão pedagógica da formação docente, trazemos os registros que seguem:

Ter que lidar e comunicar de maneira satisfatória, um conteúdo para um público tão diverso, com diferentes repertórios e vivências, tanto em relação a mim, quanto em relação aos seus próprios colegas de turma, parece algo mais atingível na dimensão teórica. Na prática, caímos no velho esquema da tentativa e erro. Mas o AFIN me possibilitava e me conferia esta liberdade enquanto professor, para alinhar estas questões metodológicas e testá-las juntamente com os alunos e meus demais colegas bolsistas (em especial os que compartilhavam uma proximidade de área no campo das linguagens) (HUMBERTO, 2020).

O registro de Humberto (2020) chama a atenção para a prática que se faz comunicativa, de modo que o discente possa entender o conteúdo trabalho e aplicá-lo quando submetido, por exemplo, aos momentos de exames vestibulares. Tal preocupação se aproxima ao que Freire (1996, p.20) nomeia como “pensar certo”.

Não há inteligência – a não ser quando o próprio processo de inteligir é distorcido – que não seja também comunicação do inteligido. A grande tarefa do sujeito que pensa certo não é transferir, depositar, oferecer, doar ao outro, tomado como paciente de seu pensar, a intelegibilidade das coisas, dos fatos, dos conceitos. A tarefa coerente do educador que pensa certo é, exercendo como ser humano a irrecusável prática de inteligir, desafiar o educando com quem se comunica e a quem comunica, produzir sua compreensão do que vem sendo comunicado.

Nesse sentido, Humberto (2020) revela o intento pela comunicação, de modo a produzir a comunicação do que se propõe durante sua atuação docente no cursinho popular. O pensar certo, nessa perspectiva, é o que Freire (1996) aponta: “que não é a partir dele como um dado, que se conforma a prática docente crítica, mas sabe também que sem ele não se funda aquela”. O sentido da liberdade a que Humberto faz referência, demonstra a reflexão que fazia sobre sua prática, de modo que havia a tentativa de estabelecer a comunicação necessária e o colocava em movimento de busca, de diálogo com os colegas com quem partilhava a atuação. Assim, a prática de Humberto se revela como uma prática crítica, que, segundo Freire (1996, p.21) implica “o pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. O saber que a prática docente espontânea ou quase espontânea”.

Os registros de Leonardo (2020), Lucca (2020) e Vitória (2020) suscitam, também, a dimensão ética e estética da prática pedagógica. Segundo Freire (1996, p.34) “o professor tem

o dever de dar suas aulas, de realizar sua tarefa docente. Para isso, precisa de condições favoráveis, higiênicas, espaciais, estéticas, sem as quais se move menos eficazmente no espaço pedagógico”.

Quando foi dar aula no AFIN, teve que estudar novamente cada conteúdo visto no curso de graduação para poder se inteirar melhor. Que para se preparar uma aula, tem que se criar um domínio do assunto a ser ministrado em sala de aula (LEONARDO, 2020).

As condições estéticas, por exemplo, se fazem presentes no registro de Leonardo (2020) quando aponta a necessidade de estudar novamente o conteúdo para melhor trabalhá-lo. Ou seja, a estética está no cuidado e no respeito com o discente na medida em que se envolve com a melhor preparação para a sua atuação como docente.

As aulas de história eu tentava caprichar nos slides, levando fotos, vídeos e documentos históricos que facilitavam a minha metodologia e auxiliava o entendimento do aluno com a disciplina, tentei ao máximo caprichar nesta metodologia indo de acordo com as normas do INEP para as Ciências Humanas e suas Tecnologias, o que foi me estimulando a idealizar material para disciplina (VITÓRIA, 2020).

O registro de Vitória (2020) também revela a dimensão estética de sua prática pedagógica, na medida em que buscou a melhor qualidade, traduzida por ela como “capricho” para a elaboração do material utilizado nas suas aulas, com a tentativa de se comunicar da melhor maneira, como já problematizamos anteriormente. O gosto pela estética constituiu-se na motivação para que Vitória se empenhasse, como ela mesma coloca, na melhoria de sua prática metodológica. Nesse sentido, Freire (1996, p.18) nos ajuda a entender o movimento desempenhado por estes professores: “É por isso que transformar a experiência em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador”. A tentativa de “caprichar” nos materiais para potencializar a comunicação com os discentes, revela o distanciamento do treinamento técnico a que Freire (1996) faz referência, e se aproxima do “duplo movimento” a que Pereira; Raizer; Meirelles (2020) problematizam. E, não menos importante, Freire (1996, p.73) ajuda-nos na reflexão de que “a prática educativa é tudo isso: afetividade, alegria, capacidade científica, domínio técnico a serviço da mudança ou, lamentavelmente, da permanência do hoje”. Assim, o gosto estético e o esforço comunicativo, pode se encaminhar para uma destas direções, conforme veremos mais adiante.

Além disso ou assim ele [o cursinho] me ajudou muito em questões até então não tinha tido contato com planejamento de aula, levantamento de orçamento para realização de alguns eventos que a gente realizou durante o curso. Então, sabe essas questões de como sistematizar o ensino, porque o ensino ele tem um potencial, tem a questão pedagógica, tem a questão do pensamento, mas ele também é uma questão a ser sistematizada a ser pensada de forma um pouco mais racional também, porque de certa

forma, o ensino ele é uma prestação de serviço, seja público ou seja privado, então o assim ajudou muito. (LUCCA, 2020).

O registro de Lucca (2020) vai na direção ao que Freire (1996, p.13) tensiona:

É preciso, sobretudo, e aí já vai um destes saberes indispensáveis, que o formando, desde o princípio mesmo de sua experiência formadora, assumindo-se como sujeito também da produção do saber, se convença definitivamente de que ensinar não é *transferir conhecimento*, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção.

A ideia de sistematização do pensamento que aparece no registro de Lucca (2020) revela que sua prática, enquanto professor do cursinho popular, se descola da possibilidade de transmissão do conhecimento para a sua produção, especialmente por entender que este conhecimento produzido está a serviço das pessoas. E, não menos importante Gandin (2010) afirma que planejar é organizar a própria ação, o que também reflete o registro de Lucca (2020), ou seja, é o planejamento enquanto instrumento capaz de levar o professor a refletir sobre o sentido social de sua prática e não como um único roteiro ou guia. Esta concepção, encontramos em Gandin (2010, p.15), quando diz que o planejamento ultrapassa a ideia de um simples plano ou roteiro, defendendo um planejamento que resgata “o sentido social do trabalho escolar” e “supera o mero domínio cognitivo da informação”.

Em síntese, é possível admitir que a formação docente, em sua dimensão pedagógica, é atravessada pela dimensão política, ética, estética, comunicativa. Os registros memorialísticos dos professores e da professora tomados como documentos alvo de análise revelam que existe um distanciamento ao mesmo tempo em que existe aproximação ao “duplo movimento” como preconizado por Pereira; Raizer; Meirelles (2010). Além disso, algumas situações revelam a ênfase no pedagógico desarticulado do “político” como sinalizam Groppo; Oliveira; Oliveira (2019), o que corrobora a perspectiva da contradição por eles anunciada.

5.3 A formação político-pedagógica docente e a ênfase no “político”

Segundo Paulo Freire (1996, p.36) que “toda prática educativa demanda a existência de sujeitos, um que, ensinando, aprende, outro que, aprendendo, ensina, daí o seu cunho gnosiológico”. Tal afirmação do autor remete à compreensão de que existe objetos e conteúdos a serem aprendidos e ensinados, e, para isso, depreende a utilização de técnicas, materiais, métodos, implicando um caráter diretivo, desejos, ideais, sonhos. E, circunscreve-se a isso a dimensão política da prática “qualidade que tem a prática educativa de ser política, de não poder ser neutra” (FREIRE, 1996, p.36).

Sabe, era incrível porque a gente criava decisões reunidos, as áreas do conhecimento conversavam bastante, por exemplo não era só Geografia para de dar aula de geografia a gente conversava bastante antes com a história conversar bastante mesmo com a filosofia, conversava bastante mesmo com a sociologia, então era uma equipe, e isso era bacana porque nós tínhamos liberdade de construir um conteúdo. (MAURÍCIO, 2020).

Com relação à metodologia abordada em sala, isso me fez desenvolver bastante tanto o modo como eu buscava e criava o conteúdo, como na forma de ensinar/apresentar aos alunos. Apesar do foco grande nos conteúdos em si relacionados ao ENEM (principal avaliação que os alunos focavam), para além disso, eu buscava discutir com todos a relação crítica da Arte, das obras e artistas com relação aos mais diferentes contextos, episódios históricos e até sobre questões pessoais que cada caso poderia abordar. Buscava discutir com eles a relação da Arte e de determinados eventos ou conceitos no nosso dia-a-dia e mesmo com a realidade no Brasil (VICTORIA, 2020).

Ambos os registros, de Maurício (2020) e Vitória (2020) trazem à tona o que Freire (1996, p.36) coloca: que a educação é diretiva, por isso política, é artística e moral, serve-se de meios, de técnicas, envolve frustrações, medos, desejos. [...] uma competência geral, um saber de sua natureza e saberes especiais” que se vinculam à atuação do/a professor/a. Tal dimensão política se vincula ao caráter dialógico impresso na prática pedagógica revelada por Maurício, quando pontua que *“criava decisões reunidos, as áreas do conhecimento conversavam bastante”*. E a isso se pode atrelar o fato de que, segundo ele, tinham *“liberdade de construir um conteúdo”*. Vitória, nessa mesma direção, afirmou que *“buscava discutir com todos a relação crítica da Arte, das obras e artistas com relação aos mais diferentes contextos, episódios históricos e até sobre questões pessoais que cada caso poderia abordar”*. O caráter político da sua atuação, portanto, reside no fato de desenvolver uma prática crítica, desenvolvendo o “duplo movimento”, ou seja, ao mesmo tempo em que discutia o conteúdo inerente ao vestibular, propiciava aos discentes a possibilidade de perceber o conteúdo para além da prova, mas para a vida. Nisso também reside uma dimensão ética da educação, pois, segundo Freire (1996, p.18) *“se se respeita a natureza do ser humano, o ensino dos conteúdos não pode dar-se alheio à formação moral do educando. Educar é substantivamente formar”*.

Pode parecer uma típica frase clichê, mas de fato, eu aprendi muito com eles, inclusive creio que mais do que eles aprenderam comigo. Essa horizontalidade na relação entre aluno-professor sempre foi algo que eu prezei muito nas minhas aulas. Todavia querendo ou não, ela acaba por tornar-se uma via de mão dupla. Há uma certa tendência na romantização de processos educativos nos quais essa horizontalidade ocorre de fato. É óbvio que, tal abordagem, decorre em resultados significativamente muito positivos a médio e longo prazo (considerando que conviveríamos no mínimo um semestre letivo e que poderíamos marcá-los por uma vida toda), mas o caminho é definitivamente mais árduo. Não são apenas os frutos agradáveis que são compartilhados, mas também as dificuldades que percebemos ao longo da convivência e as que por vezes surgem no processo. A dor da reprovação, não era apenas sentida pelos alunos, mas nós professores também as sentíamos, porque já a havíamos experienciado, e ao longo da nossa vivência no ambiente da universidade, passamos a compreender conscientemente, e na prática, as múltiplas desigualdades inerentes ao processo de se ingressar na educação superior pública, e como era doloroso ter esse acesso negado (HUMBERTO, 2020).

Lembrando que o ensino não é uma via única, e que a sala de aula proporciona um processo de ensino e aprendizagem, lembro-me como se fosse ontem, da relação que os estudantes faziam com as outras disciplinas que tinham, e logo, eu também aprendia com eles, com as suas experiências e trajetórias. Foi uma experiência muito boa, pois estar em sala com estudantes tão cheios de sonhos, projetos e objetivos me alimentava no sentido de fazer o melhor possível por eles e dar o meu máximo sempre, contribuindo com esses sonhos, e claro, cumprindo com a minha função social, e com as minhas responsabilidades para com a educação (VITÓRIA, 2020).

Estes dois registros permitem compreender que o cursinho popular AFIN não se caracteriza apenas como um conjunto de aulas complementares que reforçam os conhecimentos já construídos no Ensino Médio a fim de preparar os estudantes para o ingresso na Universidade Pública, como demonstramos anteriormente. As oportunidades de educação são ampliadas e promovem-se mudanças de consciências e posturas para uma cidadania ativa. (SILVA FILHO, 2004). Nesse sentido, materializa-se o que Pereira; Raizer; Meirelles (2010) consideram como “duplo movimento” oportunizado pelos cursinhos populares. Todavia, o próprio registro de Humberto sinaliza a existência da tendência em romantizar os processos educativos, uma vez que, segundo tal registro, esta *“abordagem, decorre em resultados significativamente muito positivos a médio e longo prazo (considerando que conviveríamos no mínimo um semestre letivo e que poderíamos marcá-los por uma vida toda), mas o caminho é definitivamente mais árduo”*. Aqui se revela outra tensão, que nos remete a Freire (1996, p.15): “nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo”. E é no processo, em que ambos são sujeitos do ensino-aprendizagem, que se dá a produção de um saber emancipador, o que não é tarefa fácil.

Pessoas que acreditavam no mesmo ideal de melhoria de educação, então, assim, por ser um curso preparatório para vestibular para pessoas de vulnerabilidade socioeconômica, muitas pessoas que tinham essa Esperança na educação, de uma educação mais inclusiva, de educação mais democrática. Então, tudo estruturado com pessoas com esse mesmo propósito foi muito positivo (LUCCA, 2020).

Porque como éramos novos no sentido assim de novidade realmente dentro da universidade, a gente tinha uma vontade grande de dar certo de fazer dá certo, e fazer acontecer. Sem falar também desse caminho sabe te querer transformar, de querer mostrar para os estudantes da escola pública que existe a possibilidade, de que eles podem estar lá dentro da Universidade, então nós criávamos aulas que eram muito pensadas em cima de temas, do que caia no vestibular, mas sempre problematizando, trazendo alguma prática junto, que você pode encontrar um pouco dessa prática. Inclusive no próprio AFIN a gente desenvolvia junto com os professores e os estudantes alguns grupos de estudo, para pensar alguns temas específicos que eles gostavam (MAURÍCIO, 2020).

A partir destes dois outros registros, revela-se uma prática político-pedagógica direcionada para a emancipação social, na medida em que buscavam temas vinculados à realidade dos sujeitos, considerando as dimensões das condições materiais de existência, como

desigualdade, pobreza, desemprego, segregação espacial; a dimensão das condições simbólica de sua reprodução, como estigma, discriminação, desvalorização pessoal e coletiva; e as condições políticas de correntes, ou seja, subcidadania, precariedade no plano dos direitos humanos, desempoderamento (SCHERER-WARREN, 2011). Nisso residiria a ênfase no “político”, conforme aponta Groppo; Oliveira; Oliveira (2019). Assim, o professor possui papel central nessa transformação rumo à emancipação, atuando como intelectual transformador, dialogando com os estudantes sobre as condições históricas de sujeitos discriminados e lutas por superação de desigualdades. Ao ouvir as vozes desses grupos, os professores demonstram “uma sólida formação ética perante os dilemas do nosso tempo, como a diversidade cultural”, (RIBEIRO, 2020). Por isso, pode-se afirmar que, em alguma medida, o cursinho popular AFIN oportuniza a formação política dos/as professores/as que nele atuam.

Então teve um período em que nós depois da aula ficávamos trocando muitas ideias com os estudantes e com os professores porque a gente via isso como algo positivo. Então é lá que vai surgir praticamente o professor que sou hoje, essa inquietude, essa vontade de deixar o estudante confortável em relação ao tema, e ao mesmo tempo curioso em relação ao tema. (MAURÍCIO, 2020).

Este registro de Maurício remete-nos ao que Freire (1996, p.8-9) trata como uma “questão da inconclusão do ser humano, de sua inserção num permanente movimento de procura”, que é capaz de rediscutir a “curiosidade ingênua e a crítica, virando epistemológica”. Por isso, o autor reinsiste “que formar é muito mais do que puramente treinar o educando no desempenho de destrezas”. Quando Maurício afirma que se tornou o professor que é por meio do AFIN, percebeu que adquiriu habilidades que foram proporcionadas por sua atuação docente, vinculada à possibilidade do desenvolvimento da curiosidade epistemológica, que se refere Freire.

Todas estas experiências me marcaram profundamente, e afirmo que foi essencial presenciá-las, ter visto toda a luta e esforço daqueles alunos em se manterem firmes no seu objetivo final, independentemente de fazerem parte de um sistema que era constantemente negligente para com eles e que frequentemente devolvia uma impossibilidade na busca por um futuro melhor. Essa vivência me incentivou positivamente a buscar ser um graduando e futuro professor mais resiliente, alerta ao que nem sempre está visível na superfície e principalmente a ser um profissional mais humano. Hoje sou capaz de reconhecer o quanto fui privilegiado em ter a formação e o acesso à educação que eu tive, e o quanto a extensão e conseqüentemente a oportunidade de atuar no AFIN, foi fundamental para a minha formação enquanto um sujeito integral na universidade. Reconheço as múltiplas possibilidades que as Artes Visuais, enquanto minha área de formação, possibilita para uma educação enraizada na equidade e na possibilidade de uma educação sensível e política para meus alunos (HUMBERTO, 2020).

Por meio do registro de Humberto, é possível perceber que, enquanto professor do cursinho popular AFIN, pode desenvolver ações a partir das necessidades de aprendizagem que emergiram de seu confronto crítico com a realidade, seus dilemas e suas incertezas. Ao entrar

em contato com diferentes experiências, ficou claro que o ensino, conforme aponta Souza (2017, p.287) “pode se fazer pela busca em ser mais de cada uma/um, escolhendo caminhos coerentes com este horizonte, à medida que se faz necessário”, ainda que o contexto neoliberal, conforme aponta Freire (1996) o atravesse. As formas participativas de construir diálogos revelaram novas perspectivas de ensinar e aprender, indicando que existem possibilidades de vivenciar o ensino distante das tradições da educação bancária, em defesa de uma educação que humaniza. Percebemos que, no conjunto das experiências da extensão popular realizada, conforme aponta Souza (2017, p.287) “surgiu um ensino construído a partir da crítica à realidade concreta, ligada aos anseios e aos saberes das pessoas envolvidas”, dedicado aos problemas de interesse dos discentes, especialmente com relação à conjuntura vivenciada. A formação político-pedagógica de Humberto permitiu-lhe trabalhar metodologias coerentes com esse horizonte, marcadas pela valorização do diálogo, das trocas de experiências dotadas de intencionalidade transformadora. Tal é esse, mais uma vez, o “duplo movimento”, segundo Pereira; Raizer; Meirelles (2010) que o cursinho popular AFIN pode desencadear, ressaltando a possibilidade de concatenar a dimensão pedagógica à política, na contramão das contradições apresentadas por Groppo; Oliveira; Oliveira (2019).

Ele foi muito importante para mim a forma como eu enxergo a educação hoje que eu interpreto o papel da educação mesmo estando numa escola particular esse pensamento de qual é o Real propósito de um educador de um professor de uma pessoa que tem uma responsabilidade social gigantesca na nossa sociedade então assim ele me fez dessa reflexão muito mais crítica é muito mais reflexiva sobre as minhas prestações enquanto professor e educador é isso (LUCCA, 2020).

O registro de Lucca (2020) remete-nos à compreensão de que a educação que se realiza na e por meio do cursinho popular AFIN enquanto extensão, se alinha, na mesma direção do registro de Maurício, anteriormente problematizado, que se trata de propor e pensar a extensão popular, uma vez que é “mediada por sujeitos comprometidos com as transformações sociais e implicados na conquista de uma formação universitária e uma produção de conhecimentos mais próximos aos setores populares” (ROSA, 2011, p.49).

Tudo isso eu descobri no AFIN, tanto é que, quando fui fazer a licenciatura depois, eu já estava dando aula no AFIN, e aí vi o quanto se tornou fácil os estágios, porque eu já tinha adquirido essas habilidades que foram decorrentes do programa. Então em Minas Gerais, é lá que vai as possibilidades de construir minha licenciatura, lá que vai dar, por exemplo, a base inicial, o alicerce para que eu pudesse desenvolver atividades de docente (MAURÍCIO, 2020).

Por último, não menos importante, Maurício (2020) leva-nos à necessidade de problematizar a possibilidade de curricularização do cursinho popular AFIN no âmbito das licenciaturas. Conforme coloca Gadotti (2017, p.4 – grifos do autor)

A **curricularização** da extensão faz parte, de um lado, da **indissociabilidade** do ensino, da pesquisa e da extensão na universidade, e, de outro, da necessária **conexão** da universidade com a sociedade, realçando o papel social da universidade, bem como a relevância social do ensino e da pesquisa.

Nesse sentido, o registro de Maurício permite-nos compreender que, para as licenciaturas, tal experiência docente formulada no âmbito do AFIN potencializa uma formação político-pedagógica que legitima o cursinho popular como palco e território para a curricularização. Gadotti (2017, p.9) coloca também que

o currículo não é a soma de um conjunto de disciplinas. Ele traduz um projeto político pedagógico integrado. Por isso, um dos principais desafios da curricularização da Extensão está na superação de uma prática fragmentada de pequenos projetos por uma prática integral e integradora.

Nesse sentido, o registro de Maurício (2020) mais uma vez corrobora o sentido da curricularização no âmbito das licenciaturas, expresso por Gadotti (2017). O AFIN configura nesse sentido, à possibilidade de superação da fragmentação de projetos, rumo a uma prática integral e integradora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como objetivo analisar o projeto cursinho popular AFIN - Ações Formativas Integradas, vinculado ao Programa Institucional de ensino e extensão da Universidade Federal de Uberlândia, um conjunto articulado de projetos e outras ações de extensão, de caráter orgânico-institucional, trabalhando na clareza de diretrizes e orientações para um objetivo comum.

No entanto o foco principal foram os estudos das contribuições do cursinho popular AFIN, como extensão popular, para a formação político-pedagógica de professores que nele atuaram, enquanto discentes dos diferentes cursos de Licenciatura da UFU, na condição de bolsistas ou voluntários. Desse modo, retomamos os pontos/aspectos mais relevantes que foram apresentadas e defendidas ao longo da dissertação. Por meio da pesquisa é possível concluir que o processo de formação, vivenciado pelos acadêmicos, está fortemente atrelado à concepção da educação popular, na formação de sujeitos construtores da transformação. Também se abordou o favorecimento aos alunos dos cursos de licenciatura, através do cursinho popular, no contato direto com a prática docente, possibilitando o desenvolvimento de métodos de ensino que potencializam na formação acadêmica, bem como, uma ponte entre o acadêmico e a Educação Básica.

E ainda, a discussão sobre o compromisso do AFIN, não apenas capacitar como um cursinho popular, mas como um projeto que agregou ações formativas para todos os alunos de graduação que o integrou em trocas e interações, que proporcionou uma constante construção dos saberes que se acordam e se conectam. Ou seja, o AFIN, na perspectiva da extensão popular, é um terreno fértil para que estudantes de graduação em licenciatura possam vivenciar a experiência do ser e fazer-se professor, propondo-lhes, mediante orientação, o desafio de elaborarem, dimensionarem, aplicarem e avaliarem as atividades formativas para os potenciais ingressantes do AFIN, bem como, contribuiu para o despertar para a docência, os auxiliando na contextualização de alguns problemas enfrentados na educação básica atual, reelaborando suas experiências de discentes na UFU, que é construída desde muito cedo, ao longo da trajetória da graduação.

E dentro deste contexto, o Cursinho AFIN é uma importante contribuição para a formação do discente dos cursos de licenciatura da Universidade Federal de Uberlândia por meio de práticas docentes, como universo de investigação de pesquisa e prática de extensão, de

forma que o aluno/docente pode, no curso do desenvolvimento de suas habilidades docentes, referenciá-las socialmente, ao mesmo tempo em que contribuiu para o alicerce teórico que lhe permitiu na aventura do universo em que irá lhe auxiliar profissionalmente.

Da mesma maneira trabalhou-se em síntese o resgate histórico, tendo sua gênese na década de 50 até o ano 2020 em sua constante expansão, enfocando os cursinhos populares de importante destaque em alguns estados brasileiros na excelência de seleção ao ensino superior, assim como a respeito da própria indústria do vestibular criada em razão deles, foi permitido constatar como as desigualdades de acesso ao ensino superior que foram historicamente construídas e contribuíram para a criação dos milhares de cursinhos criados no Brasil. De acordo com o resgate histórico, os cursinhos populares objetivam cumprir seu papel de ser uma alternativa para a juventude, independentemente de quantos entram na universidade, bem como também oferecer uma formação complementar, fortalecendo a formação crítica de construção de um sujeito comprometido com as transformações sociais necessárias à sua classe social. Configuram-se, assim, como ponte para o acesso ao ensino superior pelos estudantes oriundos de classes populares, bem como estimulam os alunos/docentes dos cursos de licenciatura já ingressos na universidade à formação e à prática docente.

Foram de muita relevância as ponderações feitas na concepção de Whitaker (2010), sobre transformar efetivamente as práticas em ações afirmativas eficientes. Sendo assim, os cursinhos populares surgiram como resposta da sociedade civil a essa indústria e têm como objetivo principal a inserção de estudantes de camadas populares no ensino superior. Organizados principalmente por meio dos alunos de graduação nos projetos de extensão nos cursinhos populares, que representam uma alternativa para que esses jovens possam ampliar suas trajetórias escolares e dessa forma, terem condições no pleito por vagas no ensino superior.

Acerca da metodologia da investigação é possível dizer que além de contribuir para a apreensão de diversos aspectos da problemática traçada, a utilização de mais de um recurso metodológico, sobretudo no aspecto qualitativo, contribuiu para a formação da pesquisadora, permitindo o contato com diferentes formas de inserção no campo e de análise interpretativa de dados, onde se conclui que os estudantes do Cursinho Popular AFIN atuaram na transformação da realidade.

A respeito do funcionamento do cursinho AFIN, constatou-se que, assim como outros cursinhos populares, a UFU oportunizou no incentivo aos universitários que tinham o desejo intervir na sociedade, contribuir no acesso de jovens de camadas populares ao ensino superior. Constatou-se nos relatos a motivação a esses jovens a participarem do cursinho, e a

identificação com seu objetivo e também a vontade de iniciar a carreira docente. Dessa forma, todas as atividades desenvolvidas, o compromisso e a dedicação desses estudantes ao cursinho, sobressaiu nas análises. E ainda, mais do que isso, a forma como são conduzidas as ideias dos sujeitos serem donos dos seus processos de aprendizagem, configura-se como uma das contribuições do cursinho, que encaminha para a construção de autonomia para os estudos, sendo um diferencial da formação no cursinho AFIN como extensão popular, pois além de auxiliar os alunos/docentes diante dos processos do ensino superior, em razão do amadurecimento e da própria mudança de postura diante dos desafios futuros, desencadeia importante contribuição para que depois da universidade, consigam organizar suas trajetórias acadêmicas e, assim atingirem o sucesso na vida e no âmbito da pós-graduação. Reside nisso, também, a perspectiva da curricularização da extensão, por meio dos cursinhos populares.

Além do que, os aprendizados acerca de organização e do planejamento extrapolam a questão universitária, auxiliando em outras esferas da vida, como no mercado de trabalho, vida financeira e até mesmo planejamento pessoal. O Cursinho Popular contribui, também, na promoção da autoconfiança e na autoestima dos seus docentes, que carregam muita das vezes, o estigma de que não vão conseguir ou que não são capazes de exercer e levar seus conhecimentos adquiridos na universidade como estudantes aos alunos participantes do cursinho AFIN.

E ainda, o AFIN, incentiva e colabora na união dos seus professores ao invés da competição, o que, além de contribuir na preparação deles, auxilia na formação de sujeitos mais preocupados com o próximo e menos individualistas. Prova disso está nos relatos dos antigos professores que participaram do AFIN, que aliados a isso, a relação de proximidade dos professores do cursinho acaba por contribuir de diversas maneiras na preparação de conteúdos a serem trabalhados com os estudantes, proporcionando-lhes um ambiente mais prazeroso e humanizado para o fortalecimento do processo ensino-aprendizagem.

Pode-se acrescentar também que, o cursinho AFIN enquanto extensão, além de formar licenciandos de diferentes áreas como professores/as, também colabora com a formação político-pedagógica de bacharéis para a atuação na docência e para além dela. Ao oportunizar tal formação aos bacharéis, oferece-lhes a oportunidade de uma formação que os permita, da mesma forma, atuarem em conexão com a realidade em que estão inseridos, e dela e por meio dela, ao problematizá-la com a criticidade necessária, criar condições para que a comunidade onde sua prática profissional se insira, seja junto dele protagonista.

Cabe ressaltar também que, este trabalho traz como novidade o fato de por meio do cursinho popular, como extensão popular, oportunizar a curricularização da extensão, que atende a legislação vigente e que, pela esfera da dimensão “popular” envolvida, tem a chance de dar condições a uma formação político-pedagógica docente que esteja conectada com as demandas sociais, com a necessidade de problematizar a realidade para transformá-la, em defesa de uma educação de qualidade social, justa, democrática, para todos e todas. Bem como, possibilitar e oportunizar uma formação político-pedagógica docente conectada com a realidade social, que problematize a realidade, tomando-a como conteúdo a ser discutido e analisado no contexto da sala de aula, que vá ao encontro dos interesses da comunidade escolar, para que de fato permita a produção de uma educação emancipadora.

Indo além, com a pesquisa foi possível observar que a contribuição do AFIN amplia e agrega aos seus professores em diversos aspectos que estão para além do conteúdo. Aspectos esses que estão desde a formação enquanto indivíduos, os auxiliando com questões como ansiedade, autoestima, autonomia e planejamento. Essas contribuições que, além de estarem para além da transmissão do conteúdo, pois serão úteis para esses alunos durante o percurso acadêmico e depois, quando se inserirem no mercado de trabalho, seja na postura enquanto sujeitos autônomos. É por meio dessas contribuições que pode se dar a curricularização dos cursinhos populares no âmbito das licenciaturas.

Atualmente, os avanços teóricos possibilitados pela pesquisa quanto à “formação docente”, no que tange ao fortalecimento da organização política dos cursinhos pré-vestibulares populares, tem potencializado a criação de uma rede de cursinhos atuantes em diferentes localidades no Brasil, bem como a institucionalização dessas experiências por todo território, conforme aponta Groppo (2013). E ainda, as experiências emergidas dentro de um movimento social, reflete a importância que estes cursinhos populares ganharam na sociedade e no meio acadêmico nas últimas décadas. Assim, seria possível estabelecer a união entre as universidades e os outros campos da sociedade, por meio da elaboração de um projeto social em defesa da dignidade humana, transformando conhecimento em entendimento na vida desta comunidade sobre o ensino acadêmico.

Portanto, a extensão universitária possui uma responsabilidade primordial no ensino superior das universidades brasileiras, tanto no progresso dos ensinamentos aos discentes, quanto para o processo de formação inicial e continuada dos docentes, em que ambos descubram uma maior inserção com os outros patamares da sociedade, melhorando na qualidade de vida das pessoas

e para que as lutas sociais se estabeleçam e se solidifiquem, contribuindo na edificação de um pensamento crítico auxiliando para que estas possam traçar a sua própria narrativa.

Por isso, a importância da participação destes acadêmicos nos projetos de extensão, principalmente nos cursinhos populares, tendo uma oportunidade a mais de inserção na realidade que encontrará quando tornar-se um professor e uma professora. Os acadêmicos participantes do projeto de extensão também podem identificar metodologias que possibilitam melhor aprendizagem dos alunos no ambiente escolar, cujos conhecimentos precisam ser trabalhados de forma interdisciplinar.

Além de formar licenciandos de diferentes áreas como professores/as, o cursinho popular AFIN enquanto extensão, também colabora com a formação político-pedagógica de bacharéis para a atuação na docência e para além dela. Ao oportunizar tal formação aos bacharéis, oferece-lhes a oportunidade de uma formação que os permita, da mesma forma, atuarem em conexão com a realidade em que estão inseridos, e dela e por meio dela, ao problematizá-la com a criticidade necessária, criar condições para que a comunidade onde sua prática profissional se insira, seja protagonista, junto dele, da transformação da realidade.

É preciso ponderar acerca da contradição presente no âmbito do cursinho popular AFIN, ou seja, que hora se revela a ênfase no pedagógico e hora a ênfase no político, e que em alguma medida, há uma desvinculação entre ambos. Esta desvinculação se deve ao fato de que, o que motiva a existência do cursinho popular é a expectativa de que, por meio dele, os discentes possam aprender e apreender conteúdos para “passar no vestibular”. E, quando a ênfase se direciona pedagógico, ao gosto estético, pura e simplesmente desvinculada da pauta política, para a preparação das aulas, para a produção de materiais, para a condução da aula, para o treinamento, há um afastamento do que qualifica a dimensão “popular” do cursinho e da própria base extensionista, também “popular” que o subsidia.

No entanto, é possível perceber que existe o “duplo movimento”, conforme Pereira; Raizer; Meirelles (2010) presente no âmbito do cursinho popular AFIN, ou seja, há na formação docente elementos político-pedagógicos que têm sua ênfase no político, na medida em que os registros demonstraram a possibilidade de atrelar os conteúdos propostos pelo INEP, de preparação para o vestibular, aos conteúdos da vida, às experiências e necessidades apontadas pelos discentes. Os registros que apontaram, a exemplo, os movimentos de estudar coletivamente, de conversação no pós-aula, demonstram tal ênfase, ou seja, o interesse, ainda que não percebido-destacado, pela pauta includente, desarticulada de um currículo “alternativo”, neoliberal, assistencialista, como adverte Groppo; Oliveira; Oliveira (2019).

Dentro do contexto desta pesquisa, pode-se aqui sugestionar propostas de melhoramentos para serem inclusas no cursinho AFIN no âmbito das licenciaturas, pensando na formação docente, pois nada está pronto e acabado, tudo é um constante movimento e evolução, são elas:

1. Ampliar o cursinho popular AFIN como política extensionista aos cursos de licenciatura de todos os campi da UFU;
2. Inserir o cursinho popular AFIN como extensão nos currículos das licenciaturas e bacharelados que contribuam com a preparação para o vestibular popular;
3. Mobilizar o quadro docente da UFU para inserir professores como tutores dos discentes que atuam como professores do cursinho popular AFIN.
4. Viabilizar infraestrutura para o aumento do número de vagas para estudantes do ensino médio que desejem se preparar para o vestibular, por meio do cursinho popular AFIN.
5. Promoção do respeito à diversidade e da valorização das diferenças no ambiente escolar;
6. Propor discussões e reflexões acerca de políticas sobre questões relativas às temáticas das relações étnico-raciais, gênero, sexualidade, pessoas com deficiência e voluntariado, sob a de perspectivas diversas: sociocultural, histórica, educacional e política;
7. Criação de plataformas de estudos/aulas online, para os participantes dos cursinhos que não podem se locomover até o ambiente de aulas presenciais. Ex.: alunos com deficiências ou alunos que residem em outras cidades fora dos campi.
8. Preparar e manter atualizados material extra de estudo, disponibilizando-os na plataforma com objetivo de intensificar e reforçar os conteúdos de aprendizagem para alunos que têm dificuldades;
9. Confeccionar cronograma de estudos aos alunos participantes do AFIN.

Enfim, várias são as possibilidades de reflexões futuras, mas a pesquisa é encerrada com satisfação pela pesquisadora, principalmente pelo fato de saber que existem iniciativas como o AFIN que, além de não verem a educação como mero produto de mercado, mas conseguem enxergar nos alunos participantes do projeto, sujeitos que não só podem, mas têm o direito de contribuir e melhorar o ensino superior e prolongarem assim suas trajetórias acadêmicas, resultarem em uma interação transformadora entre as universidades e os demais setores da sociedade que lutam pelo acesso ao ensino superior de milhares de estudantes.

Em síntese, o que fica de conclusão de maior relevância da presente pesquisa para o campo educacional é a constatação de que os cursinhos populares contribuem na preparação de

seus estudantes em um duplo sentido, seja na vida fora da academia, atuando também como docente, ou dentro dela, no âmbito da pós-graduação.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria I.; PIMENTA, Selma G. **Estágios supervisionados na formação docente**. São Paulo: Cortez, 2014, p. 63.

ALVES, Alda Judith. “A revisão da bibliografia em teses e dissertações: meus tipos inesquecíveis – o retorno”. *A bússola do escrever*, São Paulo, Ed. CORTEZ, 2012, p. 26.

ANAIS 2004 - 2º Congresso Brasileiro de Extensão Universitária Belo Horizonte – Belo Horizonte 2004.

ANDRADE, Maria Margarida. **Como preparar trabalhos para cursos de pós-graduação: noções práticas**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2004.

ARAGÃO, R. C. et al. **Cursinho Popular Emancipa: movimento de educação popular**. *Revista de Educação Popular*, Uberlândia, v. 14, n. 2, p. 83-92, jul./dez. 2015. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/view/29589/pdf>. Acesso em: 2 mar. 2018. <https://doi.org/10.14393/REP-v14n22015-art07>

ARAGÃO, R. C.; SILVA, P.S.; SILVA NETO A.V.; ALENCAR, D. L. **Cursinho Popular Emancipa: movimento de educação popular**. *Revista de Educação Popular*, v. 14, n. 2, p. 83-92, 7 mar. 2016.

BACCHETTO, João Galvão. **Cursinhos Pré-Vestibulares Alternativos no Município de São Paulo (1991-2000): A luta pela igualdade no acesso ao Ensino Superior**. 2003. 170 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2003. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/4/48134/tde-07082003-114804/>>. Acesso em: maio de 2021.

BENINCÁ, Dirceu; PEREIRA, Thiago Ingrassia. *Universidade popular e a construção do inédito-viável: o caso da UFFS*. In: DEL VECHIO, Angelo; SANTOS, Eduardo (Orgs.). **Educação superior no Brasil: modelos e missões institucionais**. São Paulo: BT Acadêmica, 2016, p. 121-145.

BOGDAN, C. R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1991.

BOTOMÉ, Sílvio Paulo. **Pesquisa alienada e ensino alienante: o equívoco da extensão universitária**. Petrópolis/RJ: Vozes; São Carlos-SP: EDUFSCAR; Caxias do Sul - RS: EDUCS, 1996.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Diretoria de Estatísticas Educacionais (Deed). **Nota técnica nº 20, de 21 de novembro de 2014**. Brasília, DF, 2014a.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. **Plano Nacional de Extensão Universitária**. Brasília: MEC/CRUB, 1999. Documento do Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Diretoria de Estatísticas Educacionais (Deed). **Nota técnica nº 41, de 17 de dezembro de 2014**. Brasília, DF, 2014b.

_____. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução nº 2/2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, DF: CNE, 2015b.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Sinopse Estatística da Educação Superior 2000: o instituto**. 2001. Disponível em: <http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>. Acesso em: abril. 2021.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasil, 1988b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: maio 2021.

_____, Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a política nacional para a integração da pessoa portadora de deficiência, consolida as normas e dá outras providências. **Diário Oficial {da} República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 21 dez. 1999. Disponível em:<<http://www.planalto.gov.br/CCIVIL/decreto/D3298.htm>>. Acesso em: maio 2021.

_____, **Plano Nacional de Educação**. Lei nº 13.005/14. Ministério da Educação. Brasília, DF: INEP, 2014.

_____. **Resolução n. 7, de 18 de dezembro de 2018e**. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7 da Lei nº 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação – PNE 2014-2024 e dá outras providências. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=104251-rces007-18&category_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192. Acesso em: maio 2021.

_____. **Lei nº 12.881, de 12 de novembro de 2013**. Dispõe sobre a definição, qualificação, prerrogativas e finalidades das Instituições Comunitárias de Educação Superior – ICES. 2013a.

BRUTSCHER, Volmir José. **Educação e conhecimento em Paulo Freire**. Passo Fundo: IFIBE e IPF, 2005.

_____. Volmir José. **Educação (Popular) e Contradições**, Extensão Popular, educação e pesquisa, João Pessoa-PB: Editora do CCTA, volume 2. p. 42-73. 2017.

CAMARGO, Fernanda Furtado. **Cursinhos pré-vestibulares populares e o caso da UNESP: alguns condicionantes à sua criação e transformação**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara – 2009.

CAMPOS, Dinah M. de S. **Psicologia da aprendizagem**. Petrópolis: Vozes, 1972.

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.

CASTRO, C. A. **Cursinhos alternativos e populares: movimentos territoriais de luta pelo acesso ao ensino público superior no Brasil**. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Estadual Paulista. Presidente Prudente - SP, 2007.

CASTRO. Clóves Alexandre de. **Cursinhos Alternativos e Populares. Movimentos Territoriais de luta pelo acesso ao ensino superior gratuito no Brasil**. Presidente Prudente: Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, 2005. p. 49, 110f. (Dissertação de Mestrado em Geografia).

CASTRO, Luciana Maria Cerqueira. A universidade, a extensão universitária e a produção de conhecimentos emancipadores. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 27. Caxambu, 2004. **Anais...** Caxambu: ANPEd, 2004.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis, Vozes, 2008, p.295-316.

CONSEX, **Resolução nº 02/2016, 30 de novembro de 2016**. Disponível em: <http://www.reitoria.ufu.br/Resolucoes/resolucaoCONSEX-2016-2.pdf>. Acesso em: 30 mar. 2021.

CONSEP. CONSELHO SUPERIOR DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO - CONSEP. **Resolução n. 3.298. 2001**. Inciso primeiro. Link: <https://www.portal.ufpa.br/docsege/3298atividadesdeextensaoufpa.pdf>. Acesso em: 31 out. 2021.

CORRÊA-SILVA, A. M., da Penha, N. R., & Gonçalves, J. P. (2017). Extensão Universitária e Formação Docente: contribuições de um projeto de extensão para estudantes de Pedagogia. **Formação@ Docente**, 9(1), 58-73. Acesso Setembro/2021.

COSTA, W.N.G. CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO o desafio no contexto das licenciaturas. **REVISTA PANORÂMICA**, v. 2, p. 116 e 117, 2019.

CRUZ, Pedro José Santos Carneiro. Extensão popular: a reinvenção da universidade. In. VASCONCELOS, Eymard Mourão; CRUZ, Pedro José Santos Carneiro. (org). **Educação popular na formação universitária: reflexões com base em uma experiência**. São Paulo: Hucitec; João Pessoa: Editora Universitária da UFPB; 2011.

_____. Extensão popular: um jeito diferente de conduzir o trabalho social da Universidade. In. CRUZ, Pedro José Santos Carneiro (Org.). **Educação popular na universidade**. 1.ed. São Paulo: Hucitec; João Pessoa: Editora Universitária UFPB, 2013.

_____. Extensão popular: situando a extensão universitária orientada pela educação popular. In: CRUZ, Pedro José Santos Carneiro, et al. **Extensão popular: caminhos em construção**. João Pessoa-PB: Editora CCTA, 2017.

CUSTÓDIO, Sérgio José. **Cursinhos populares: Democratização do acesso à universidade e Inclusão Social**. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 1999. 123f. (Monografia de Bacharelado em Economia). Acesso em: outubro de 2021.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **O planejamento da pesquisa qualitativa - teorias e abordagens**. 2.ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DEUS, Sandra de; HENRIQUES, Regina Lucia Monteiro. A universidade brasileira e sua inserção social. In. CASTRO, Jorge Orlando; TOMMASINO, Humberto (Orgs). **Los caminos de la extensión en América Latina y el Caribe**. 1.ed. Santa Rosa: Universidad Nacional de La Pampa, 2017.

DI-LORENZO, I. D. N., FERNANDES, J. S., ARAÚJO, K. L. (2017). A extensão universitária e a práxis na formação inicial e continuada do discente. **Revista de Pesquisa Interdisciplinar**, 1(Esp) 2017, p. 560.

DOURADO, L. E; CATANI, A. M.; OLIVEIRA, J. E. **Políticas públicas e reforma da educação superior no Brasil: impasses e perspectivas**. Proposições, Campinas, SP, v.15, n. 3, p. 91-115, 2004.

FAGUNDES, José. **Universidade e compromisso social: extensão, limites e perspectivas**. Campinas: 1985. p.180. Tese de Doutorado em Educação. Universidade de Campinas, campus UNICAMP, Campinas 1985.

FABRE, Michel. “Fazer de sua vida uma obra”. **Educação em Revista**. Belo Horizonte: UFMG, v. 27, n. 1, p. 347-368, abr. 2011.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **Questão agrária, pesquisa e MST**. – São Paulo, Cortez, 2001. – (Coleção Questões da Nossa Época; v.92), 120p. Acesso em: outubro de 2021.

FERNANDES, Florestan. Os dilemas da reforma universitária consentida. **Debate e Crítica**. São Paulo, n. 2, p. 1-42, jan. /jun. 1974.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. **As pesquisas denominadas “estado da arte”**. Educação & Sociedade, São Paulo, ano 23, n. 79, p.257-272, ago. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10857.pdf> Acesso em dezembro/2021.

FLEURI, R.M. **Conversidade: diálogo entre universidade e movimentos sociais**. João Pessoa: Editora do CCTA, 2019.

_____. **Conversidade: conhecimento construído na relação entre educação popular e universidade**. Educação Brasileira., v.27., n.54., p. 11-67, 2005.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila. Disponível em: <http://mba.eci.ufmg.br/downloads/metodologia.pdf>. Acesso em 27 set. 2021.

FLICK, U. **Desenho da pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009, P. 36-38.

FORPROEX, 2001a. **Plano Nacional de Extensão Universitária**. Ilhéus: Editus.

FORPROEX. Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras. **Política Nacional de Extensão Universitária**. 2012. Disponível em: <https://www.ufmg.br/proex/renex/documentos/2012-07-13-Politica-Nacional-de-Extensao.pdf>. Acesso em 30 outo. 2021.

_____. FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS – FORPROEX, 2021, Alfenas – Minas Gerais. Políticas públicas e compromisso social das Instituições públicas de Ensino Superior. Disponível em: https://www.ufmg.br/proex/renex/images/documentos/Carta_Alfenas.pdf. Acesso em setembro/2021.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Tradução de Moacir Gadotti e Lilian Lopes Martin. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979a.

_____. Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979b.

_____. Paulo **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977, P. 22.

_____. P. **Extensão ou Comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983, p. 13.

_____. P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

_____. P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994, p. 115.

_____. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1992, p. 155.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996, p. 67 e 105.

_____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática docente**. 25 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000, p. 18 e 40.

_____. P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011, p 50.

_____. P. **A Educação na cidade**. São Paulo: Primavera, 1991, p. 32.

_____, Paulo. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1982.

_____, P. **Pedagogia do oprimido**. 65ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018, p. 70.

_____. Paulo. **Professora, sim; tia não: cartas a quem ousa ensinar**. 24. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013, p. 117.

_____, Paulo. **Política e educação**. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015, p. 25.

_____. P. **Pedagogia do oprimido**. 25. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987, p. 92.

GADOTTI, Moacir. **Extensão Universitária: Para quê?** São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rdes/article/view/20292/20109>. Acesso em: 25 mai. 2021.

GANDIN, Danilo. **Planejamento como prática educativa**. São Paulo: Loyola, 2010.

GOLDEMBERG, José. Educação Científica para quê? In: WERTHEIN, Jorge; CUNHA, Célio da (Orgs.) **Educação Científica e desenvolvimento: o que pensam os cientistas**. Brasília: UNESCO, Instituto Sangari, 2005.

GOULART, N. **Cota não resolve problema da educação. Ela cria ilusão**. Disponível em: <http://veja.abril/2012.com.br/educação/cota-não-resolve-problema-da-educação-ela-cria-ilusão/>. Acesso em: abril. 2021.

GROPPO, L.A. et al. **Sociologia da educação sociocomunitária: ensaios sobre o campo das práticas socioeducativas e a educação na formal**. Holambra: Setembro, 2013. P. 155-197.

GROPPO, Luís Antonio; OLIVEIRA, Ana Rosa Garcia de; OLIVEIRA, Fabiana Mara de. Cursinho popular por estudantes da universidade: práticas político-pedagógicas e formação docente. **Revista Brasileira de Educação**, v. 24, e 240031, 2019.

_____, L. A. Novo ciclo de ações coletivas juvenis no Brasil. In: COSTA, A. A. F.;

_____, L. A. (Orgs.). Movimento de ocupações estudantis no Brasil. São Carlos: Pedro e João Editores, 2018a. p. 85-117.

_____, L. A. Ocupação de uma Universidade no Sul de Minas Gerais. In: COSTA, A. A. F.; GROppo, L. A. (Orgs.). Movimento de ocupações estudantis no Brasil. São Carlos: Pedro e João Editores, 2018b. p. 295-328.

GURGEL, R. M. **Extensão Universitária: Comunicação ou domesticação?** São Paulo: Cortez: Universidade Federal do Ceará, 1986.

HUIDOBRO, J. E. G. **En torno del sentido político de la educación popular**. In: MADEIRA, F.R.; MELLO, G. N. América Latina – os modelos teóricos e a realidade social. São Paulo: Cortez, 1985.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: Formar-se para a mudança e a incerteza**, São Paulo: Cortez, 2000.

JEZINE, Edineide. “Mutiversidade e Extensão Universitária”. In. FARIA, Dóris Santos de. (org.). **Construção Conceitual da Extensão Universitária na América Latina**. Brasília. UnB, 2001.

KATO, Danilo Seithi, KAWASAKI, Clarice Sumi. As concepções de contextualização do ensino em documentos curriculares oficiais e de professores de ciências. **Ciência & Educação** 17(1), 2011.

LARROSA-BONDÍA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. In. **Revista Brasileira de Educação**, jan/fev/mar/abr, n.19, 2002.

LIMA, C. L. D. C. O papel da extensão na universidade. **Leopoldianum**, Santos, v. 28, n. 78, p. 11-38, agosto. 2021.

LIMA, Telma Cristiane Sasso de; MIOTO, Regina Célia Tamaso. **Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica**. **Revista Katalysis**, v. 10, p. 35, 2007.

MELO, Celâny Teixeira. **Extensão Popular e Formação em Pedagogia**: estudo com base em experiências na Universidade Estadual da Paraíba. (2021). 238f. Dissertação de Mestrado. Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2021.

MELO NETO, J. F. **Extensão universitária, autogestão e educação popular**. João Pessoa: Ed. Universitária; UFPB, 2004. p. 23.

_____. **Extensão popular**. 2. ed. João Pessoa: UFPB, 2014.

MELO NETO, José Francisco. **Extensão Universitária**: uma análise crítica. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2001.

MENDES, M. T. **Inclusão ou emancipação?** Um estudo do Cursinho Popular Chico Mendes/ Rede Emancipa na Grande São Paulo. 2011. 138 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011. <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/33673>. Acesso: 15 mai 2021.

MENEZES NETO, P. E. **Universidade**: ação e reflexão. Fortaleza: Edições UFC: Imprensa Universitária, 1983. p. 233.

MESQUITA FILHO, Alberto. Integração ensino-pesquisa-extensão. **Integração ensino pesquisa e extensão**. [on line],1997, v.3, n.9. Disponível na internet em <http://www.ecientificocultural.com/ECC2/artigos/epe.htm>. Acesso em 19 set. 2016.

MONTE, A. F. **Reflexões sobre extensão e universidade no contexto atual**. 2005. Monografia (Especialização em Docência do Ensino Superior) -Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2005.

_____. Negritude e cidadania: o movimento dos cursos pré-vestibulares populares. In: ROMÃO, J. (Org.). **História da educação do negro e outras histórias**. Brasília: MEC/SECAD, p. 139-156, 2005.

MONTEIRO, S. C. F. Pré-vestibular para negros e carentes – buscando o inédito-viável. **Revista de Orientação Educacional**, v. 3, n. 23, set. 1996.

NEVES, Paulo SC; LIMA, Marcus Eugênio O. **Percepções de justiça social e atitudes de estudantes pré-vestibulandos e universitários sobre as cotas para negros e pardos nas universidades públicas**. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, p. 17-38, 2007.

NÓBREGA, Sílvia Mari; THERRIEN, Jacques. Trabalhos científicos e o estado da questão. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 5 n. 30. dez., 2004.

NOGUEIRA, M. das D. P. Extensão Universitária no Brasil: uma Revisão Conceitual. In: FARIA, D. S. (Org). **Construção Conceitual da Extensão na América Latina**. Brasília: UNB, 2001.

NÓVOA, A. **Vidas de professores**. 2. ed., Porto Editora, Porto, 1995, p. 25.

_____. **Matrizes curriculares** [set. 2001]. Entrevista concedida ao Programa Salto para o Futuro. Rio de Janeiro, TV Escola (MEC). Disponível em: <http://tvbrasil.org.br/saltoparaofuturo/entrevista.asp?cod_Entrevista=59>. Acesso em 21 mai. 2021.

NOGUEIRA, M. D. P. **Políticas de Extensão Universitária Brasileira**. Belo Horizonte, MG: Editora UFMG, 2005.

NOGUEIRA, Maria das Graças Pimentel. Extensão Universitária no Brasil: uma revisão conceitual. In: Faria, Dóris Santos de. **Construção Conceitual de extensão universitária na América Latina**. Brasília: Universidade de Brasília, 2001.

NORONHA, D; FERREIRA, S. Revisões da literatura. In: CAMPELLO, B. S; CENDÓN, B. V; KREMER, J. M. (Eds) **Fontes de informação para pesquisadores e profissionais**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2000. p. 191.

NORONHA, Daisy Pires; FERREIRA, Sueli Mara S. P. Revisões de literatura. In: CAMPELLO, Bernadete Santos; CONDÓN, Beatriz Valadares; KREMER, Jeannette Marguerite (orgs.) **Fontes de informação para pesquisadores e profissionais**. Belo Horizonte: UFMG, 2000.

OLIVEIRA, E. S. **Diferentes sujeitos e novas abordagens da educação popular urbana**. 2001. 155 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense, Niterói, R. J, 2001.

OLIVEIRA, Dennis. Extensão como Dimensão Singular da Construção do Conhecimento. **Revista Cultura e Extensão USP**, São Paulo, n.16, p. 39-51, nov. 2016. Disponível em: www.revistas.usp.br/rce/issue/viewIssue/9657/909.

OLIVEIRA, E. S. Movimentos sociais e educação popular no Brasil urbano-industrial. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPEd, 29., 2006, Caxambu. **Anais [...]**. Caxambu: ANPEd, 15-18 out. 2006. p. 1-17. Disponível em: <http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT03-2268--Int.pdf>. Acesso em: 29 out. 2021.

PÁDUA Elisabete Matallo Marchesini de. **Metodologia da pesquisa: Abordagem teóricoprática**. Campinas: Papirus, 1996, p. 29.

REIS, Edmerson dos Santos. Projeto Político-Pedagógico: moda, exigência ou tomada de consciência? In: BELLO, José Luís de Paiva. **Pedagogia em foco**. Cortez: Rio de Janeiro, 2001.

PAIVA, V. **História da educação popular no Brasil: educação popular e educação de adultos**. São Paulo: Edições Loyola, 6ª ed. 2003, p. 56.

PALUDO, C. **Educação popular como resistência e emancipação humana**. Cad. Cedes, Campinas, v. 35, n. 96, p. 219-238, maio/agosto. 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v35n96/1678-7110-ccedes-35-96-00219.pdf>>. Acesso em: Janeiro. 2022.

PANIZZI, W. M. (Org.). **Universidade: um lugar fora do poder**. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2002, p. 13.

PEREIRA, N. F. F.; DE SOUZA, Â. M. Escrevendo os Caminhos da Extensão Universitária na UNILA. **Revista Brasileira de Extensão Universitária**, v. 6, n. 2, p. 77-85, dez. 2015.

PEREIRA, Thiago Ingrassia; RAIZER, Leandro; MEIRELLES, Mauro. A luta pela democratização do acesso ao ensino superior: o caso dos cursinhos populares. **REP - Revista Espaço Pedagógico**, v. 17, n. 1, Passo Fundo, p. 86-96, jan./jun. 2010.

PINTO, Álvaro Vieira. **A questão da universidade**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986.

PORTAL UFU. **Universidade Federal de Uberlândia**: Conheça a UFU. Disponível em: <http://www.ufu.br/institucional>. Acesso em: 21 abr. 2021.

PORTAL UFU. **Resolução SEI Nº 02, de 17 de Setembro de 2018**. Disponível em: <http://www.reitoria.ufu.br/Resolucoes/resolucaoCONSEX-2018-8.pdf>. Acesso: 10 julho/2021.

REEVE, J. **Motivação e emoção**. 4. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2006. p. 81.

RIBEIRO, D. Educação e Emancipação: justiça social e cognitiva. **Revista Educação e Emancipação**, São Luís, v. 13, n. 1, jan./abr. 2020.

RIBEIRO, K.S.Q.S. et al. Os primeiros passos de uma experiência de educação popular na UFPB. In: VASCONCELOS, E.M.; CRUZ, P.J.S.C. (Org.). **Educação popular na formação universitária**: reflexões com base em uma experiência. São Paulo: Hucitec; João Pessoa: UFPB, 2011. p. 64-88.

ROCHA, Roberto Mauro Gurgel. A Construção de Extensão Universitária na América Latina. In: FARIA, Dóris Santos de. **Construção Conceitual de extensão universitária na América Latina**. Brasília: Universidade de Brasília, 2001.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. *Diálogo Educ.*, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, set./dez. 2006. Disponível em: <http://alfabetizarvirtualtextos.files.wordpress.com/2011/08/as-pesquisasdenominadas-do-tipo-estado-da-arte-em-educac3a7c3a3o.pdf> Acesso em dezembro/2021.

ROSA, Isaquiel Macedo da. **Educação popular, integralidade e formação em enfermagem no cenário da extensão universitária**. [Dissertação de Mestrado]. Programa de Pós-graduação em Enfermagem, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2011.

SADER, Eder. **Quando novos personagens entram em cena: experiências, falas e lutas dos trabalhadores da Grande São Paulo, 1970-1980.**- Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988. Acesso em: outubro 2021.

SANGER, D. S. **Para além do ingresso na universidade** – radiografando os cursos pré-vestibulares para negros em Porto Alegre. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

SANTOS, Adevailton Bernardo dos; GOMES, Glauca Carvalho; FERREIRA, Sirlei Aparecida Martins. Ações Formativas Integradas (AFIN): resultados e desafios do curso preparatório para ingresso no ensino superior na Universidade Federal de Uberlândia. **Rev. Ed. Popular**, Uberlândia, v. 16, n. 3, p. 122-138, set./dez. 2017.

SANTOS, Antônio Raimundo dos. **Metodologia científica: a construção do conhecimento.** 4. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. 144p.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade.** 3.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SANTOS, C. F. O ensino da leitura e a formação em serviço do professor. Revista Teias, Rio de Janeiro, ano 3, v. 05, n. jan/jun, p. 29, 2002.

SANTOS, H. M. dos. **O estágio curricular na formação de professores: diversos olhares.** 2004. 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.

SANTOS, João Batista da. **A importância da curricularização da extensão no processo de formação discente.** (2018, p. 07 e 08).

SANTOS, J.A.; DEUS, S. Um novo tempo da extensão universitária brasileira. **Interfaces. Revista de Extensão**, Belo Horizonte, v. 2, n. 2, p. 6-16, Julho/2014.

SANTOS JÚNIOR, Alcides Leão, A extensão Universitária e os entre-laços de saberes. 2013, p. 265, **Educação**, Universidade Federal da Bahia, Salvador: UFBA, 2013.

SAPELLI, Marlene Lucia Siebert. **A superação da supremacia da avaliação quantitativa sobre a qualitativa.** Disponível em: <http://pedagogia.tripod.com/superacao.htm>. Acesso em 30 mar. 2021.

SARAIVA, J. L. Papel da Extensão Universitária na Formação de Estudantes e Professores. Brasília Médica, Brasília, v. 44, n. 3, p. 220-225, 2007.

SCHERER-WARREN, I. Para uma abordagem pós-colonial e emancipatória dos movimentos sociais. In: SCHERER-WARREN, I.; LÜCHMANN, L. H. (org.). **Movimentos sociais e participação: abordagens e experiências no Brasil e na América Latina.** Florianópolis: Editora da UFSC, 2011.

SERRANO, Rossana Maria Souto Maior. As tensões na universidade e as pretensões da

Extensão universitária popular. In. BAPTISTA, Maria das Graças de Almeida; PALHANO, Tânia Rodrigues. **Educação, extensão popular e pesquisa: metodologia e prática**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2011.

SILVA, Oberdan Dias da. **O que é extensão universitária?** (1996) <Disponível em <http://www.ecientificocultural.com/ECC2/artigos/oberdan9.html> > acesso em agosto 2021.

SILVA FILHO, P. Cursos Pré-Vestibulares em Salvador: Experiências Educativas em Movimentos Sociais. **Revista da FAGED**, n.8, p. 109-126, 2004.

SOUSA, Ana Luiza Lima. **A história da extensão universitária**. 2. ed. Campinas, SP: Editora Alínea, 2000, 2010.

SOUZA, Tiago Zanquêta de. **A extensão popular em educação ambiental e seus processos educativos**. (2017). 305 fls. Tese de Doutorado. Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, campus São Carlos, São Carlos, 2017.

TANCREDI, S. **Cursinho Afin da UFU**. 2016. Disponível em: <https://vestibular.mundoeducacao.uol.com.br/cursinhos-comunitarios/cursinho-afin-ufu>. Acesso em: 21 abr. 2021.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, 2000. p.14. 13 jan./abr.

TAUCHEN, Gionara; MONTEIRO, Maria Cecília Madruga; VIERO, Tatiane Vedoin. Políticas, concepções e ações de Extensão na Educação Superior Brasileira. In. **Momento**, Rio Grande, 21 (1): 9-28, 2012.

TEIXEIRA, Anísio. **A universidade de ontem e hoje**. Rio de Janeiro: EdEURJ, 1998.

VIEIRA, S. N. *et al.* Projeto de extensão “Ações Formativas Integradas”: relato de experiência do impacto sobre graduandos da Universidade Federal de Uberlândia em Patos de Minas. **Interfaces**, Belo Horizonte, v. 7, n. 1, p. 160-169, jan./jun. 2019.

WANDERLEY, Luiz Eduardo W. **O que é universidade**. São Paulo: Brasiliense, 2003.

WHITAKER, D. C. A., Onofre, S. A. Orientação para o vestibular: Ensaio sobre uma experiência realizada com jovens rurais. In. L. L. Melo-Silva, M. A. Santos, J. T. Simões, & M. C. Avi (Orgs.). **Arquitetura de uma ocupação: Vol. 1. Orientação Profissional: Teoria e prática** (pp. 291-312). São Paulo: Vetor, 2003.

WHITAKER, D. C. A., Paiva, F. N., Onofre, S. A. Cursinhos comunitários, esperança e desalento: Um estudo de caso em assentamentos de reforma agrária (Araraquara-São Paulo). In A. V. M. Fernandes, C. P. D. Almeida, & D. C. A. Whitaker (Orgs.). **Educação, juventude e políticas públicas: Reflexões sobre inclusão e preconceito** (pp. 35-50). São Paulo: Cultura Acadêmica, 2008.

_____. D. C. A. Cursos pré-vestibulares populares: limites e perspectivas. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 26, n. 1, p. 149-174, Jan./Jun. 2008.

WHITAKER, Dulce Consuelo Andreatta. Da invenção do vestibular aos cursinhos populares: um desafio para a orientação profissional. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, v. 11, n. 2, p. 295, 2010.

ZEICHNER, Kenneth. Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidade. **Revista Educação**, Santa Maria, v. 35, n. 3, p. 487, maio/ago. 2010.

ZAGO, N. Cursos pré-vestibulares populares: limites e perspectivas. **Revista Perspectiva**, Florianópolis, v. 26, n. 1, 149-174, jan.-jun 2008.