



**O cursinho popular AFIN-UFU e a formação político-pedagógica de professores/as: em defesa da inserção curricular da extensão popular nos cursos de licenciatura**

*The AFIN-UFU Popular Preparatory Course and the Political-Pedagogical Training of Teachers: Advocating for the Curricular Integration of Popular Extension in Teacher Education Programs*

Tiago Zanquêta de Souza  
**Universidade de Uberaba (Uniupe)/**  
**Universidade Católica de Brasília (UCB)**  
Uberaba-MG / Brasília-DF  
Marta Helena de Oliveira  
**Universidade de Uberaba (Uniupe)**  
Uberlândia-MG

**Resumo**

Este artigo analisa a experiência do cursinho popular AFIN, vinculado à Universidade Federal de Uberlândia, como espaço formativo para licenciandos/as. A pesquisa qualitativa, baseada em análise documental e registros memorialísticos, evidencia que o AFIN promove uma formação docente que integra dimensões pedagógicas e políticas, articulando saberes acadêmicos e populares. Os resultados indicam que a vivência no cursinho contribui para o desenvolvimento de práticas pedagógicas críticas e comprometidas com a transformação social. Conclui-se que a inserção curricular da extensão popular nos cursos de licenciatura é essencial para uma formação docente integral e socialmente referenciada.

**Palavras-chave:** Extensão universitária; Formação docente; Educação popular.

**Abstract**

This article analyzes the experience of the AFIN popular preparatory course, affiliated with the Federal University of Uberlândia, as a formative space for teacher education students. The qualitative research, based on document analysis and memorial records, reveals that AFIN promotes teacher training that integrates pedagogical and political dimensions, bridging academic and popular knowledge. The findings indicate that participation in the course contributes to the development of critical pedagogical practices committed to social transformation. It concludes that the curricular integration of popular extension in teacher education programs is essential for comprehensive and socially referenced teacher training.

**Keywords:** University extension; Teacher education; Popular education.

## **Introdução**

Este artigo é fruto de uma pesquisa de Mestrado Profissional em Formação Docente para a Educação Básica, desenvolvida entre os anos 2020 e 2022<sup>i</sup>, ou seja, durante a pandemia de Covid-19, que se debruçou sobre o projeto denominado “Ações Formativas Integradas” (AFIN), inserido dentro do Programa Institucional de Ensino e Extensão, criado em meados de 2015 pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU), 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.

A política de extensão da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) é vinculada à formação profissional, à produção e ao intercâmbio de conhecimentos que visam à transformação social. A extensão na UFU, também, articula o ensino e a pesquisa de forma indissociável por meio de um trabalho inter e transdisciplinar. O projeto AFIN – Ações Formativas Integradas apoia o ingresso no ensino superior de estudantes e egressos/as 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, foi formalizado somente por meio da Resolução N°. 02/2016, do Conselho De Extensão, Cultura e Assuntos Estudantis. Cumpre 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/as 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 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 elaborar, dimensionar, aplicar e avaliar 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, dos registros memorialísticos dos cinco professores e do registro memorialístico da professora que nele atuaram<sup>ii</sup>. 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 à comunidade, objetiva-se promover espaço formativo para os/as 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, 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

## *O cursinho popular AFIN-UFU e a formação político-pedagógica de professores/as: em defesa da inserção curricular da extensão popular nos cursos de licenciatura*

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).

Os/As discentes pretendidos como público do cursinho popular AFIN constituem um grupo de estudantes que apresentam uma situação de vulnerabilidade socioeconômica. E, como possibilidade de lhes oportunizar para além do acesso, a permanência com aproveitamento qualificado, a flexibilidade de horário foi pensada, bem como para também oportunizar a participação dos/as 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/as professores/as-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 experiência 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).

Há um intento pela inserção curricular da extensão por meio do cursinho popular AFIN, no âmbito das licenciaturas, cujas atividades de docência pelos discentes destes cursos eram “tuteladas”, desde a escolha e seleção de conteúdos até as atividades em sala de aula. 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).

Há uma formação político-pedagógica implícita nas práticas metodológicas do cursinho popular AFIN, conforme demonstraremos mais adiante. E, em 2021 e 2022, 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, reforçamos, conforme Santos; Gomes; Ferreira (2017) que 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.

Este artigo objetiva apresentar os resultados da análise documental empreendida em torno da categoria formação político-pedagógica docente e a ênfase no “pedagógico”. Por último, apresenta-se alguns apontamentos sobre a inserção curricular da extensão popular nas licenciaturas por meio dos cursinhos populares

### **Caminhos Metodológicos Percorridos**

A metodologia 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. Segundo Denzin e Lincoln (2006), a pesquisa qualitativa não apresenta preocupação com muitos dados, mas tem como principal objetivo interpretar o fenômeno em observação. Entende-se, a partir de Denzin e Lincoln (2006), 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. Segundo Bodgan e Biklen (1991, 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.

A dimensão desta pesquisa qualitativa se vincula, também, à pesquisa documental, com a finalidade de colocar os/as pesquisadores/as em contato com os temas pesquisados e suas problemáticas. A pesquisa documental, utilizada na construção dos dados sobre o objeto de estudo 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 a autora deste artigo, o que possibilitou o acesso a documentos e informações, tais como: o cadastro no SLEX – 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); relatórios de conclusão dos projetos de extensão; seis registros memorialísticos de discentes que atuaram como docentes no cursinho, anexados aos relatórios de conclusão dos projetos de extensão finalizados.

Vale esclarecer que os documentos acima citados podem ser acessados “infelizmente”, apenas por meio de senhas disponibilizadas aos/às servidores/as, alunos/as e coordenadores/as dos projetos que se desenvolvem na UFU, não sendo liberado o acesso

pela população externa. Senhas estas que dão aos/as interessados/as, acessos muitas vezes restritos ou totais aos projetos que constam no site do SIEEX – Sistema de Informação de Extensão da UFU. Esclarecemos, também, que os memoriais foram obtidos por meio da solicitação feita à coordenação do cursinho popular AFIN. Voluntariamente, alguns/mas professores/as registraram por escrito seus depoimentos, que não tinham um padrão a ser seguido. Alguns se limitavam a 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 AFIN para a formação enquanto professor/a; e como o AFIN contribuiu para a vida dos/as estudantes professores/as depois de formados. 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 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. 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.

Desse modo, também, orientados pelo referencial teórico da Educação Popular e da Extensão Popular, 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”. Neste trabalho, são apresentados os resultados da categoria 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/as 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).*

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 no registro 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 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 pode ser observada por meio de outro registro de Vitória, 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) 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.*

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 critica e nos ajuda a tensionar, 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 tensiona 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 blablablá 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).

Arelada 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), 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”. Por meio desse registro, Vitor suscita o que Freire (1996, p.7) esclarece em relação aos nossos próprios medos, também, enquanto docentes:

*A competência técnico 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 compartilhava 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 (2010) 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.

### **Alguns apontamentos sobre a inserção curricular da extensão nas licenciaturas por meio dos cursinhos populares**

A inserção curricular da Extensão na educação superior, através da determinação do Plano Nacional de Educação Lei nº 13.005/2014 (PNE, 2014-2024), meta 12.7, programada para até o final do ano de 2024 prevê: “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, assim, tem metas orientadas para a democratização do acesso à educação, com inclusão e qualidade.

A inserção curricular da Extensão proposta instiga as instituições de educação superior brasileiras a repensarem suas concepções e práticas extensionistas historicamente assistencialistas, conforme Souza (2017). A lei preconiza que a inserção curricular da extensão é o processo de inclusão de atividades de extensão no currículo dos cursos, considerando a indissociabilidade do ensino e da pesquisa. Entre seus objetivos está a formação integral dos estudantes para sua atuação profissional, bem como a promoção da transformação social.

A extensão universitária, na perspectiva da Extensão Popular, pode ser um processo formativo de alunos/as, professores/as e outros/as profissionais, que tem como fundamento o tripé acadêmico e, como tal, sua incorporação não pode ficar circunscrita em torno de um grupo de professores/as e de alunos/as 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, de modo a enlaçar todos/as os/as estudantes e a comunidade. Entendemos que a extensão é reconhecida como uma das funções indissociáveis da universidade, ao lado do ensino e da pesquisa. Assim, a extensão já é parte estrutural da missão institucional, sendo expressão direta da função social da universidade pública, privada ou comunitária, voltada ao compromisso com a transformação social, com o bem comum e com a democratização do conhecimento. Nesse sentido, a extensão é curricularizada no plano político-pedagógico mais amplo da universidade.

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 1980, preconiza Nogueira (2005) que, os estudos sobre a ação extensionista, propostos pelos preceitos e diálogos com o Ministério da Educação (MEC), conduzidos pelo Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas –



FORPROEX, foram fundamentados 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, 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).

Conforme o artigo 207 da Constituição Federal de 1988, 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” (Brasil, 1988, p.204).

Destaca-se que o vínculo entre Pesquisa, Ensino e Extensão, insere os/as 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. 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).

É necessário que a extensão popular também seja compreendida como um processo em que se ensina-aprende e aprende-ensina e não apenas como uma oportunidade em que os/as estudantes, fora do ambiente universitário, prestam serviço para a comunidade. Para isso, a extensão não precisa estar incorporada ao currículo 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 partilha de saberes, em uma íntima relação da produção do conhecimento com a realidade sociocultural, na perspectiva dialética entre universidade e sociedade e, ainda, a chance de os/as alunos/as das universidades complementarem sua formação, aplicando os conhecimentos produzidos durante o curso das disciplinas e atividades de ensino.

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

A extensão apresenta contribuições para a formação acadêmica, permitindo aos/as universitários/as entrarem 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; Pimenta, 2014).

Afirmam também Almeida e Pimenta (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 inserção curricular 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/as alunos/as que participam como professores/as 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/as/docentes oferecem condições de formação de educadoras e educadores, sendo eles/as voluntários/as ou recebedores/as 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, Almeida, Tito, Dias e Luquetti (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 histórico-social 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/as alunos/as/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):

## *O cursinho popular AFIN-UFU e a formação político-pedagógica de professores/as: em defesa da inserção curricular da extensão popular nos cursos de licenciatura*

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 disso, pode-se afirmar que a inserção curricular da extensão, principalmente nas licenciaturas, parece ser um movimento transformador, que proporciona aos/às estudantes das licenciaturas 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”. A inserção curricular 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, pois todas as pessoas estariam envolvidas no processo de formação de litígios da comunidade.

### **Considerações finais**

A análise empreendida ao longo deste artigo permitiu reconhecer o cursinho popular AFIN como uma experiência potente de formação docente que articula, de maneira singular, as dimensões pedagógica e política da prática educativa, ressignificando o processo de formação inicial docente no âmbito das licenciaturas da UFU. Ao se constituir como um espaço de vivência prática, construído a partir da lógica da extensão popular, o AFIN oportuniza aos/às estudantes de licenciatura experiências formativas que integram teoria e prática, ao mesmo tempo em que desafiam a concepção bancária de educação e propõem alternativas mais dialógicas, emancipatórias e comprometidas com a transformação social.

A partir dos registros memorialísticos analisados, foi possível observar que, embora existam tensões e contradições entre o pedagógico e o político, o AFIN tem se mostrado como território fértil para o exercício da autonomia docente, do planejamento coletivo, do diálogo entre saberes e da problematização da realidade vivida pelos/as educandos/as e educadores/as-discentes. Esses elementos apontam para a materialização do “duplo movimento” que caracteriza a extensão popular enquanto prática educativa que articula o conhecimento acadêmico com os saberes da comunidade.

O cursinho popular AFIN revela a importância da inserção curricular da extensão popular nos cursos de licenciatura, conforme preconizado pelas diretrizes do Plano Nacional de Educação. Mais do que uma exigência legal, a inserção curricular da extensão deve ser compreendida como uma estratégia essencial para o fortalecimento da função social da universidade, para a superação da fragmentação do currículo e para a promoção de uma formação docente crítica, ética, estética, política e comunicativa.

Por fim, reafirma-se que a formação de professores/as deve se ancorar em experiências que problematizam as desigualdades sociais, valorizam a diversidade e fomentam o protagonismo docente na construção de práticas pedagógicas críticas e transformadoras. O cursinho popular AFIN e, para além dele, nesse sentido, constitui uma prática concreta que expressa o compromisso com uma educação pública, democrática e socialmente referenciada, de modo que, por meio de sua inserção curricular nos cursos de licenciatura, possa contribuir para a consolidação de uma universidade verdadeiramente popular.

### Referências

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

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1991.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Atualizada até a Emenda Constitucional nº 132, de 2023. Brasília, DF: Senado Federal, 2023. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 1 out. 2025.

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

BRASIL. **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-rceso07-18&category\\_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=104251-rceso07-18&category_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192). Acesso em: Maio 2021.

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

*O cursinho popular AFIN-UFU e a formação político-pedagógica de professores/as: em defesa da inserção curricular da extensão popular nos cursos de licenciatura*

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.

COSTA, Wanderleya Nara Gonçalves. Curricularização da extensão o desafio no contexto das licenciaturas. **Revista Panorâmica**, v. 2, p. 116 e 117, 2019.

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

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.

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

FREIRE, Paulo. **Extensão ou Comunicação?** Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1982.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 25. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

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

GOULART, Nathalia. **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, Luís Antonio. 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.

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

NOGUEIRA, Maria das Dores Pimentel. **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.

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.

ROSA, Isaquiel Macedo da. **Educação popular, integralidade e formação em enfermagem no cenário da extensão universitária**. 189 fls. [Dissertação de Mestrado]. Programa de Pós-graduação em Enfermagem, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2011.

SANGER, Dircenara dos Santos. **Para além do ingresso na universidade** – radiografando os cursos pré-vestibulares para negros em Porto Alegre. 184f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

SANTOS, João Batista da.; ALMEIDA, Jaqueline Maria de.; TITO, Liz Daiana; DIAS, Aline Peixoto Vilaça; LUQUETTI, Eliana Crispim França. A importância da curricularização da extensão no processo de formação discente. **Revista Philologus**, Ano 25, N° 73. Rio de Janeiro: CIFEFiL, jan./abr.2019. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/rph/ANO25/73supl/07.pdf> Acesso em 30 abr. 2025.

SANTOS, Adevailton Bernardo dos; GOMES, Glaucia 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.

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.

VIEIRA, Sabrina Nunes. 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.

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.

## Notas

---

<sup>i</sup> A pesquisa está vinculada ao projeto intitulado “EDUCAÇÃO NA DIVERSIDADE PARA A CIDADANIA: um estudo de processos educativos e formativos escolares e não-escolares”, com apoio financeiro da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG-APQ-01387-22)

<sup>ii</sup> Os nomes dos professores e da professora cujos registros memorialísticos foram analisados, estão mantidos em sigilo e, por isso, foram utilizados nomes fictícios.

**Tiago Zanquêta de Souza**

Educador popular, pós-doutor em Educação, Conhecimento e Sociedade pela UNIVÁS, doutor em Educação pela UFSCar. Coordenador da Rede Cooperativa de Ensino, Pesquisa e Extensão em Escolas de Educação Básica (RECEPE) e Líder do Grupo de Pesquisa Formação Docente, Direito de Aprender e Práticas Pedagógicas (FORDAPP/CNPq). Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação e do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação, ambos da Uniube e Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCB-DF. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2690-4177>. Email: [tiago.zanqueta@uniube.br](mailto:tiago.zanqueta@uniube.br)

**Marta Helena de Oliveira**

Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação da Uniube. Mestre em Formação Docente para a Educação Básica pela Uniube. Graduada em Direito pela Universidade Federal de Uberlândia. Servidora Pública da Universidade Federal de Uberlândia, trabalhando como Gerente do Setor de apoio a bolsista de extensão da Pró Reitoria de Extensão. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5852-0258>. Email: [mholiveira@ufu.br](mailto:mholiveira@ufu.br)

Recebido em: 27/08/2025

Aceito para publicação em: 26/09/2025