

Ações Formativas Integradas (AFIN): resultados e desafios do curso preparatório para ingresso no ensino superior na Universidade Federal de Uberlândia

Adevailton Bernardo dos Santos¹, Gláucia Carvalho Gomes², Sirlei Aparecida Martins Ferreira³

Resumo

O Programa Ações Formativas Integradas (AFIN) se insere em um contexto formativo extensionista e tem como objetivos apoiar e auxiliar o ingresso no ensino superior de estudantes do ensino médio em situação de vulnerabilidade econômica e contribuir para a formação do discente dos cursos de licenciatura da Universidade Federal de Uberlândia por meio de práticas docentes. O programa possui características de um cursinho popular e iniciou suas atividades, no segundo semestre de 2015, com 115 estudantes, e a sua continuidade, no ano de 2016, expandiu para 367 estudantes, obtendo resultados significativos, tanto em relação ao ingresso de estudantes no ensino superior, quanto na formação dos acadêmicos. Este texto tem como objetivo descrever os resultados do AFIN e analisá-los considerando outras iniciativas similares e referenciais de educação popular. A análise aqui presente traz elementos dessa contribuição, como também aponta possibilidade de aprimoramento da ação com vistas ao cumprimento de seu objetivo.

Palavras-chave

Ações Formativas. Democratização. Cursinho Popular. Ensino Médio.

1. Pós-doutor em Ensino de Ciências pela Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil; professor efetivo da Universidade Federal de Uberlândia, Minas Gerais, Brasil. E-mail: adevailton@ufu.br.

2. Doutora em Geografia pela Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil; professora adjunta da Universidade Federal de Uberlândia, Minas Gerais, Brasil. E-mail: glauciagcg@gmail.com.

3. Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Uberlândia, Minas Gerais, Brasil; onde atua como coordenadora da Escola de Extensão da Pró-reitoria de Extensão e Cultura. E-mail: sirleiproex@yahoo.com.br.

Integrated Formative Actions (AFIN): results and challenges of preparatory course for admission to higher education at the Federal University of Uberlândia

Adevalton Bernardo dos Santos*, Gláucia Carvalho Gomes**, Sirlei Aparecida Martins Ferreira***

Abstract

The Integrated Formative Actions Program (AFIN) is part of an extension context of formation and aims to support and assist the entry of high school students in situations of economic vulnerability in higher education and to contribute to the formation of major students through teaching practices. The program has the characteristics of a popular preparatory course and began its activities in the second semester of 2015, with 115 students, and its continuity in 2016 expanded to 367 students, achieving significant results in the goals set. This text aims to describe the results of this Program and analyze it considering other similar initiatives and popular education references. The analysis presents elements of this contribution, but also points to the possibility of improving the action with a view to achieving its objective.

Keywords

Formative actions. Democratization. Popular Preparatory Course. High School.

* Postdoctor research in Science Teaching, Federal University of Minas Gerais, Brazil; professor at Federal University of Uberlândia, State of Minas Gerais, Brazil. E-mail: adevailton@ufu.br.

** PhD in Geography, Federal University of Minas Gerais, Brazil; assistant professor at Federal University of Uberlândia, State of Minas Gerais, Brazil. E-mail: glauciagcg@gmail.com.

*** Graduated in Pedagogy, Federal University of Uberlândia, State of Minas Gerais, Brazil; coordinator at Escola de Extensão, Pro-rectory of Extension and Culture. E-mail: sirleiproex@yahoo.com.br.

Introdução

A proposta de cursos preparatórios para as provas seletivas de ingresso no ensino superior, que visa um público formado por pessoas carentes socioeconomicamente, amplamente conhecidos como cursinhos populares, não é recente. De fato, há registro de diversas iniciativas das quais se tem relatos e discussões presentes na literatura (PEREIRA; RAIZER; MEIRELLES, 2010; KATO, 2011; ARAGÃO et al., 2015; SILVA; SILVA, 2016). Nesses trabalhos, observam-se descrições de propostas que além do objetivo de preparação dos estudantes para ingresso no ensino superior, com ênfase nos tradicionais conteúdos curriculares da escola básica, destacam a 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. Nesse sentido, tem-se um claro acúmulo de erros e acertos do processo de construção de caminhos com vistas ao acesso de estudantes em situação de vulnerabilidade econômica no ensino superior, especialmente da rede pública. Se entre essas diversas experiências é possível observar as especificidades, também 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.

Dentre essas experiências, Pereira et al. (2010), ao analisarem cursinhos populares na região de Porto Alegre (RS), com enfoque, especialmente, na importância da “inclusão de segmentos sociais historicamente excluídos dos bancos universitários”, destacam o trabalho do conteúdo a partir de uma dimensão crítica, privilegiando o que localizam e denominam de relações solidárias. Segundo os autores,

Os cursinhos populares se colocam como uma resposta à sociedade assimétrica que cobra de forma igual de seus membros (bastante

desiguais) a sua inserção nas estruturas sociais. Tentando romper com o caráter utilitário do ensino, mas sem desprezar esta face, os cursinhos populares não apenas reproduzem os conteúdos que são cobrados no vestibular, mas tentam dialogar com a existência dos sujeitos a partir de suas vivências. (PEREIRA, et. al., 2010, p. 94)

Por sua vez, Kato (2011), a partir de observações advindas das discussões ocorridas no Fórum dos Cursinhos Populares de Ribeirão Preto e região, realizadas durante sete anos a partir de 2004, destaca diversas iniciativas, principalmente do estado de São Paulo, as quais chama de núcleos. Segundo o autor,

Os espaços alternativos, não formais de ensino, tal como o chamado “cursinho popular”, podem representar espaços privilegiados para o acesso a esse processo formativo e as vivências acessíveis apenas à determinada classe hegemônica. Isso porque os professores voluntários podem compartilhar experiências inacessíveis em outros espaços por esses cidadãos. O contato dos estudantes desses núcleos com universitários, pós-graduandos e até mesmo docentes das Universidades constitui um ambiente rico em vivências e trocas de ideias, que aproximam o trabalhador da realidade acadêmica e do sonho de obter um título de Ensino Superior. (KATO, 2011, p. 8).

Ainda no sentido de reconhecimento da importância de iniciativas desta natureza, Aragão et al. (2015) apontam outra dimensão de iniciativas como os chamados cursinhos populares. Para esses autores, além dos aspectos já destacados pelos autores anteriores, as iniciativas possuem centralidade na importância das experiências de formação da juventude. A partir de uma iniciativa de extensão da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (Unifesspa), os autores, ao considerarem o caráter popular do processo educativo em curso, destacam que

O cursinho cumpre seu papel de ser uma alternativa para a juventude. Independentemente de quantos entram na universidade, consegue-se oferecer uma formação complementar, que fortalece a formação crítica de construção de um sujeito comprometido com as transformações sociais necessárias à sua classe social. (ARAGÃO et al., 2015, p. 91).

De fato, se for considerada uma análise mais qualitativa que quantitativa, ou seja, aquela não vinculada unicamente ao número de ingressos em instituições de ensino superior é possível reconhecer essa importante dimensão formativa. Isso porque, os momentos de discussões e estudo de conteúdos não se dão eivados da realidade de mundo em que esses sujeitos estão inseridos, da realidade que visam alcançar e da realidade na qual estão inseridas as universidades ou instituições ofertantes dessas experiências. E, sob tal condição, além dos conteúdos formais que fundamentam a instrumentalização necessária, estabelecem-se ricas trocas de saberes, em que cursistas e professores interagem dialogicamente, ao promoverem a reflexão de seus próprios saberes que, reelaborados, enriquecem-se e se nutrem de uma realidade socioespacial até então ignorada.

Em um ponto um pouco diferenciado, Silva e Silva (2016), em uma iniciativa vinculada ao Centro Universitário de Engenharia (CEUE) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), desenvolveram uma pesquisa com o objetivo de melhor compreender o público jovem que utiliza o cursinho pré-vestibular popular, principalmente em assuntos relacionados às “pluralidades juvenis”, referindo-se à heterogeneidade dos alunos que atualmente estão ingressando nas universidades. As conclusões apontam que há uma variedade de escolhas em relação aos cursos pretendidos nem sempre advindas de “paixão”, mas também por possibilidades de ascensão social.

Tal realidade, ainda que em graus

diferentes, também identificada na experiência da UFU é, por si, reveladora de um dos muitos sentidos do papel do ensino superior no Brasil. Se, por um lado, a formação acadêmica é substanciada pela expectativa e afinidade do sujeito, essa formação não é descolada da dimensão profissional e esta, por sua vez, da valorização social e financeira que poderão proporcionar. Por outro lado, as escolhas também indicam, de forma mais velada ou menos revelada, reconhecimento ou limitações impostas pela própria trajetória da vida escolar na educação básica. Não são raros os casos de estudantes que afirmam ter afinidade ou “sonho” com determinado curso, mas faz sua escolha de forma mais pragmática, considerando o binômio interesse/possibilidade real de ingresso.

Entretanto, do conjunto de experiências observadas, é possível se depreender que as propostas de cursinhos populares relatadas possuem finalidade de preparação para provas seletivas, portanto, inserem-se e dialogam com a estrutura formal colocada. Por outro lado, e talvez seja essa a característica que lhe atribuem essência, promovem tal reflexão/prática instrumental a partir do contexto de educação popular.

Mas, se assim o é, qual seria, então, a concepção, ou o significado de “popular” associado à prática dos chamados cursinhos? O termo, principalmente ao considerar situações de educação popular, pode ser dito polissêmico. Paiva (2003) traz a seguinte afirmação sobre educação popular:

Entende-se por educação popular, frequentemente, a educação oferecida a toda a população, aberta a todas as camadas da sociedade. Para tanto, ela deve ser gratuita e universal. Outra concepção da educação popular seria aquela da educação destinada às chamadas “camadas populares” da sociedade: a instrução elementar, quando possível, e o ensino técnico profissional tradicionalmente considerado, entre nós, como ensino “para desvalidos”. (PAIVA, 2003, p. 56).

Nessa afirmação, a autora mostra duas concepções históricas, antagônicas, sobre o termo, indicando como ele pode ser usado como instrumento ideológico. Por vezes, o termo pode ser usado de modo a justificar atividades de cunho assistencialista, desconectado das ideias de educação libertadora de Paulo Freire. Entretanto, seja em uma ou outra concepção, a concepção atribuída por Paiva denota determinada limitação ao instrumental ou instrumentalidade da forma de se promover a educação, seja porque a análise está centrada no sujeito, visto de maneira reduzida, seja porque se centra na ideia de instrução elementar. Nas duas situações, perde-se ou não se considera a relação estrutural processual de saber produzido a partir da consideração do universo do outro como de investigação, de lugar de saberes produzidos ou de potencial produção. Assim considerado, os sujeitos do processo educacional (professores-alunos) são vistos a partir de lugares e saberes estáticos: o lugar de quem ensina e o de quem aprende, o saber a ser ensinado e o saber ignorado.

Caminho amplamente diverso foi o que percorreu Paulo Freire, possivelmente, pelo caráter libertador inserido em sua concepção de educação que, por tal substância, dialoga com os elementos essenciais que integram a dignidade da pessoa humana e, neste sentido, estão na base de uma sociedade que se reconhece como de direito e, portanto, democrática e cidadã. Assim, a concepção trazida por Freire (1987) supera não apenas a anteriormente colocada, como também a suposta contradição educador-educando, na medida em que reconhece e analisa o processo em que os sujeitos se formam e contribuem com seus saberes, forjados por suas experiências e elaborações que, ao se encontrarem como educador-educando, se reelaboram, retroalimentando-se do que o outro oferece. Tal concepção traz a substância da educação popular, que também é mediadora de transformação social, tendo a realidade

como principal motor para a aprendizagem, na medida em que esta realidade referencia socialmente as práticas educativas em curso. Nessa perspectiva, as ações que são essencialmente de educação popular devem dialogar efetivamente com a comunidade, de forma a reconhecer seus saberes e com a condição de que sua qualidade depende da eficácia em relação ao projeto de sociedade à qual ela serve ou servirá (ROMÃO; LOSS, 2014).

Ao considerar este referencial para educação popular, e o fato da ação dos cursinhos populares ter como objetivo tornar o ensino superior mais acessível para estudantes do ensino médio vulneráveis social e economicamente, é importante destacar alguns pontos de tensão presentes nesses dois níveis de escolaridade.

Em relação ao ensino médio há uma pergunta simples e direta, mas que nem sempre tem uma resposta com essas características quando o tema é posto em pauta entre profissionais envolvidos na educação básica: qual a finalidade da educação de nível médio? As Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM) cita em seu art. 4º:

Art. 4º As unidades escolares que ministram esta etapa da Educação Básica devem estruturar seus projetos político-pedagógicos considerando as finalidades previstas na Lei nº 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional):

I – a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

II – a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

III – o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

IV – a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática. (BRASIL, 2013a, p.194).

Ainda que dentre as finalidades não haja a citação direta desse nível de ensino servir como preparação para as provas seletivas de ingresso no ensino superior, essa é uma realidade inegável. Seja em virtude da herança profissionalizante que o ensino médio outrora outorgou ou em virtude de ser um mediador entre o ensino básico e o superior, fato é que a condição preparatória “para o vestibular ou ENEM” perpassa o ensino médio, sendo, não raro, a “mola propulsora” do trabalho docente, principalmente nas escolas privadas (BRASIL, 2013b). Um problema apontado nesse nível de escolaridade é a realidade da maioria dos estudantes, principalmente os de escolas públicas estaduais, que têm um ensino médio propedêutico, que tenta, na maioria das vezes, sem sucesso, reproduzir o modelo das escolas particulares, cujo objetivo principal é aprovar seus alunos em cursos mais reconhecidos e de preferência em universidades públicas. Decorre, então, que o ensino ofertado neste nível encontra efetivas dificuldades de afirmação por si ou em sua essência e busca sua referência de sentido no outro, seja este outro o ensino superior ou o próprio mundo do trabalho.

Não suficiente a clara imprecisão do sentido da educação em nível médio, dados desta etapa trazem outros elementos que tornam essa questão ainda mais complexa. Em relação ao ingresso no ensino superior, dados oficiais (resumos técnicos do censo da educação básica e da educação superior) disponíveis no portal do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2016) indicam a dimensão do problema a ser enfrentado. A análise quantitativa do

número de matrículas do ensino médio e os ingressantes no ensino superior mostra numericamente uma defasagem: em 2014, foram 2.225.175 concluintes no ensino básico regular e 1.265.911 no ensino de jovens e adultos (EJA), totalizando 3.491.086 nessas duas modalidades de ensino; enquanto o número de matrículas de ingressantes no ensino superior foi de 2.756.773, sendo 2.199.192 (79,8%) em instituições privadas⁴.

Numericamente o número de ingressantes no ensino superior é de cerca de 80% dos matriculados para conclusão do ensino médio. No entanto, por outro lado, se olharmos dados relativos à principal via de ingresso nas Instituições Federais de Ensino Superior, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), nota-se outra perspectiva: em 2014, houve 9.519.827 inscritos no ENEM; destes, 6.193.565 fizeram as provas; 2.791.334 inscritos no Sistema Seleção Unificado (SISU), concorrendo a 205.514 vagas de 5.631 cursos de 128 instituições públicas de educação superior (INEP, 2016). Os dados parecem indicar que a contribuição do ENEM para o acesso democrático ao ensino superior, conforme indicado nas DCNEM, ainda não é uma realidade. Ou, minimamente indicam o longo caminho a percorrer. Ainda que se considere o conjunto de políticas públicas (que não são aqui objeto de análise) destinadas ao ingresso de estudantes no ensino superior privado, tais como o Programa Universidade para Todos (PROUNI) e o Programa de Financiamento do Ensino Superior (FIES), como parte importante desse número de ingressos, é importante considerar que a democratização do acesso encontra melhor e mais claro caminho para e pela rede pública. Dentre os diversos argumentos, destaca-se aqui somente o que diz respeito ao fato de que o investimento nos moldes do PROUNI realiza-se

4. Os dados do ensino superior estão disponíveis somente até o ano de 2012 e os da educação básica até o ano de 2014. Os dados foram obtidos por meio do sistema de consulta a informações e estatísticas produzidas pelo INEP (InepData), disponível no portal do INEP.

e se conclui no indivíduo que ingressa e termina o curso. Já o investimento na rede pública, em sua infraestrutura física e humana, possibilita a renovação de ingressos, assumindo um caráter mais social que individual.

Considerando-se o ensino superior democrático, Romão e Loss (2014, p. 149) citam alguns problemas históricos:

- (i) baixas taxas de acesso à educação superior, sobretudo dos jovens entre 18 a 24 anos;
- (ii) matrículas majoritariamente concentradas nas IES privadas;
- (iii) concentração das IES públicas nas regiões litorâneas, sobretudo nas capitais;
- (iv) pesquisa e pós-graduação desenvolvidas, quase que exclusivamente, pelas IES públicas;
- (v) assimetrias regionais na distribuição dos cursos e das vagas de graduação e de pós-graduação, entre outros.

Os mesmos autores dissertam sobre o que chamam de “universidade popular”, e ponderam que, a instituição de ensino superior (IES) para ser considerada “popular” deve ter em todas as instâncias e espaços oportunidades e dialogicidade com as classes populares. Uma IES com tal perspectiva deve observar e programar ações para que estudantes oriundos das classes com carência socioeconômica tenham acesso a ela, e para, além disso, que consigam nela permanecer e concluir os seus estudos. Os autores ponderam que a IES deve se atentar não somente para as formas de ingresso, mas também para a estrutura de funcionamento, incluindo a forma que as políticas institucionais são elaboradas e a matriz curricular (ROMÃO; LOSS, 2014).

A partir daquilo que compõe a essência do Programa AFIN, base da reflexão aqui apresentada, também é necessário que se considere a outra dimensão formativa. 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, a fim de propiciar condições de experiência do que é ser professor enquanto

graduando. Sob tal prisma, ganha sentido a consideração acerca do processo de formação inicial de professores dentro das universidades.

Tal discussão poderia partir de diversos pontos ou “inícios”. Contudo, a opção aqui feita foi a de considerar as discussões e parâmetros estabelecidos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a formação inicial em nível superior, definidas pela Resolução Conselho Nacional de Educação (CNE) nº 2, de 1º de julho de 2015 (CNE, 2015), cuja implementação encontra-se em curso na maioria dos projetos pedagógicos dos cursos de formação de professores. A escolha feita justifica-se pela importante referência que essa diretriz se constitui, na medida em que, de forma bastante incisiva, aponta para a necessária formação da identidade docente, sendo esta construída pelo saber/fazer docente por meio de atividades de ensino, pesquisa e extensão de formas indissociáveis, conforme se visualiza no referido documento:

Art. 4º A instituição de educação superior que ministra programas e cursos de formação inicial e continuada ao magistério, respeitada sua organização acadêmica, deverá contemplar, em sua dinâmica e estrutura, a articulação entre ensino, pesquisa e extensão para garantir efetivo padrão de qualidade acadêmica na formação oferecida. (CNE, 2015, p. 5).

Art. 5º - II - à construção do conhecimento, valorizando a pesquisa e a extensão como princípios pedagógicos essenciais ao exercício e aprimoramento do profissional do magistério e ao aperfeiçoamento da prática educativa. (CNE, 2015, p. 6)

Nesse contexto, um dos possíveis papéis da IES formadora de profissionais ao magistério é propiciar e realizar atividades de extensão e pesquisa durante a formação dos futuros professores. Contudo, não se tratam 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 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. Nessa 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 que este programa 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 são estabelecidas trocas e interações, que visam a constante reelaboração dos saberes que interagem dialogicamente.

Foi nesse sentido que a UFU, em 2015, por meio de sua Pró-Reitoria de Extensão e Cultura (PROEXC), criou o Programa Ações Formativas Integradas (AFIN), que foi concebido com o objetivo de atender estudantes e egressos do ensino médio, oriundos das escolas públicas, visando contribuir para o acesso e a permanência deles na Universidade. Por outro lado, o programa visou 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. 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 a orientações fundamentais para o êxito do processo, bem como para a elaboração autônoma de conteúdos e materiais didáticos.

Ao longo da experiência do AFIN, em seus dois anos iniciais, é possível apontar acertos e sucessos, mas também erros e fracassos que, pretende-se, pela reflexão/elaboração acerca dos mesmos, que sejam pedagógicos e esclarecedores para percursos futuros.

A experiência AFIN: produção da proposta e da metodologia

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 se 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 se iniciaram no mês de março de 2016, sendo encerradas nas vésperas do ENEM/2016. Em ambos 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 noturno. Para o ano de 2016, foram selecionados 367 estudantes, 206 para o turno diurno e 161 para o noturno. A significativa ampliação do número

de selecionados, já prevista anteriormente, ocorreu em virtude da expressiva demanda.

Os dados relatados neste texto podem conter dados variantes, em virtude de chamadas posteriores à medida que havia desistência ou solicitação de troca de turnos. O horário das atividades diurnas iniciava-se às 14h (considerando que o turno diurno do ensino médio termina às 11h30min) e se encerrava às 18h20min, enquanto as atividades das turmas noturnas iniciavam-se às 18h30min e se encerravam às 22h. Em ambos os turnos havia cinco encontros diários. A disposição da oferta em dois turnos visou 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 quase sempre são ofertados nos períodos matutino e noturno.

Em relação à metodologia utilizada para planejamento e realização das atividades, foram privilegiadas atividades de motivação a partir de questões de exames anteriores do ENEM, não seguindo o currículo e a sequência de conteúdos tradicionais do currículo do ensino médio. Isso porque foi previamente definida, pela gestão colegiada, a importância de se trabalhar de acordo com a metodologia do ENEM, especialmente ao explorar sua busca pela relação da integração de conteúdos.

As atividades primaram pela contextualização e pela interdisciplinaridade, sempre em sintonia com as demandas da realidade cotidiana dos discentes, partindo de seus aprendizados e lacunas, visando estabelecer vínculos com os conteúdos considerados. A Matriz de Referência do ENEM (INEP, 2016) em conjunto com as DCNEM (BRASIL, 2013a) foram os principais documentos 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.

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. Nesse ano, o programa contou com 24 bolsistas e 2 voluntários graduandos desenvolvendo atividades de docência. Em 2016, o programa contou com os mesmos professores da instituição que faziam a orientação e o acompanhamento; alguns licenciandos bolsistas 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 dois voluntários graduandos que desenvolveram atividades de docência e mais dois bolsistas que auxiliaram nas atividades administrativas. Conforme afirmado anteriormente, todo o processo de seleção, organização e produção de conteúdo foi realizado pelos graduandos que atuaram com professores, orientados por docentes da UFU. Esse processo se revelou de grande importância para os estudantes da instituição, ressaltado por eles nos relatos de avaliação, em que se destacou, quase sempre, a importância de se colocarem como responsáveis por todo o processo e não apenas pela execução.

Os resultados aqui relatados decorrem de dados dos documentos dos estudantes entregues no momento da inscrição, analisados de modo quantitativo, bem como as fichas de avaliação das atividades realizadas. Destaca-se que, como desde sua concepção o AFIN foi pensado como espaço de desenvolvimento indissociável de atividades de ensino, pesquisa e extensão, houve significativo cuidado do programa com a coleta e registros de informação para a composição de dados que orientarão futuras análises e estudos não apenas sobre a experiência em si, mas de outras possibilidades que dela podem ser extraídas.

As fichas de avaliação foram respondidas tanto pelos estudantes quanto pelos bolsistas de extensão, que realizaram atividades de docência durante a execução do programa. A estas, somaram-se as anotações e avaliações diversas desenvolvidas pelos coordenadores do programa realizadas nas reuniões e discussões do programa. Ainda sobre esse processo, cabe ressaltar que também compôs a metodologia de desenvolvimento do programa a coleta das impressões e avaliações sobre todas as pessoas envolvidas no processo.

Resultados e Discussão

Perfil dos estudantes do programa AFIN

Em relação ao perfil dos estudantes e concluintes da educação básica que participaram do programa, obteve-se o resultado indicado nas quatro tabelas a seguir. Na tabela 1, o que se ressalta é o quantitativo de estudantes do programa, separados pelo seu perfil etário. A tabela seguinte destaca a renda per capita familiar; a tabela 3 explicita

os estudantes por faixa de renda familiar total; e a tabela 4 indica o quantitativo de discentes que se autodeclararam negros, pardos ou indígenas e os que possuem o cadastro único para programas sociais – CADÚNICO – todos separados por turno e por ano (2015 e 2016).

A análise dos dados obtidos pelos questionários preenchidos no momento da seleção dos estudantes indica que o público atendido pelo programa correspondeu ao que se esperava, com variações dentro da expectativa. Em relação à faixa etária (tabela 1), verificou-se que, no turno noturno, a quantidade de discentes com idade acima de 21 anos foi sensivelmente maior do que no turno diurno. Por outro lado, no turno diurno, o quantitativo de discentes com menos de 18 anos é maior comparativamente com o do turno noturno. Esse perfil pode ser explicado pelo fato do turno noturno ser objeto de procura por estudantes que trabalham e muitas vezes não concluem o ensino médio na idade esperada (17 e 18 anos), ou já o tivessem concluído, mas não ingressado na universidade, enquanto o turno diurno há grande quantidade de estudantes que se encontravam cursando o ensino médio em seu terceiro ano.

Tabela 1 – Estudantes selecionados pelos editais do programa AFIN por turno e idade nos anos 2015 e 2016.

Idade	Alunos tarde		Alunos noite	
	2015	2016	2015	2016
16 anos	12	4	7	2
17 anos	20	73	10	25
18 anos	11	69	6	27
19/20 anos	10	30	11	36
21 a 25 anos	3	16	8	27
26 a 30 anos	0	7	1	17
31 a 40 anos	3	4	2	20
Acima 41 anos	0	3	7	7
TOTAL	59	206	52	161

Fonte: Os autores (2017).

O perfil dos discentes obtido concorda com os resultados do censo educacional da educação básica (INEP, 2016). O censo aponta que mais de 70% das matrículas de ensino médio regular são do turno diurno e que, destes, os que se matriculam no terceiro

ano, em 80% dos casos, concluem no tempo e idades esperadas. Por outro lado, a maioria das matrículas em EJA se dá para o turno noturno, e a média de idades para a conclusão do ensino médio nesta modalidade de ensino é de 22 anos.

Tabela 2 – Estudantes selecionados pelos editais do programa AFIN por turno e por faixa de renda per capita familiar, nos anos de 2015 e 2016.

Renda per capita familiar	Alunos tarde		Alunos noite	
	2015	2016	2015	2016
Menor ou igual a 1 sál. Mín.	46	187	42	153
Entre 1 e 1,5 sál. Mín.	9	17	5	8
Entre 1,5 e 2 sál. Mín.	3	0	1	0
Não declarou	1	2	4	0
Total	59	206	52	161

Fonte: Os autores (2017).

Tabela 3 – Estudantes selecionados pelos editais do programa AFIN por turno e por faixa de renda familiar total, nos anos de 2015 e 2016.

Faixa de renda familiar total	Alunos tarde		Alunos noite	
	2015	2016	2015	2016
Menor 1 sál. Mín.	5	39	8	32
Entre 1 e 1,5 sál. Mín.	13	48	16	46
Entre 1,5 e 2 sál. Mín.	17	39	8	40
Entre 2 e 3 sál. Mín.	12	46	12	26
Entre 3 e 5 sál. Mín.	7	24	7	13
Acima de 5 sál. Mín.	4	8	0	0
Não declarou	1	2	1	4
TOTAL	59	207	52	161

Fonte: Os autores (2017).

Em relação à renda familiar per capita (tabela 2) e renda familiar total (tabela 3), nota-se que o público atendido se enquadra nos requisitos de vulnerabilidade socioeconômica. Poucos possuem renda total maior que três salários mínimos (valor de referência: salário mínimo de 2015, ou seja, R\$ 788,00) e, em sua grande maioria, abaixo de 1,5 salários mínimos mensais de renda per capita. Apesar deste resultado, a tabela 4 mostra que a maioria não possui o CADÚNICO e não recebe auxílio do governo. Este fato se mostra um pouco

contraditório e motiva possíveis pesquisas futuras.

O resultado sobre o perfil dos estudantes a partir de raça/cor/etnia mostrou que a maioria se autodeclarou negro/pardo/indígena (tabela 4). Considerando também que todos os discentes são oriundos de escola pública e possuem renda familiar per capita mensal menor de 1,5 salários mínimos, conclui-se que deverão ser alunos potencialmente beneficiários da lei das cotas de ingresso no ensino superior, o que se articula com a política pública estruturada na referida lei.

Tabela 4 – Estudantes selecionados pelos editais do programa AFIN que se autodeclararam negros, pardos ou indígenas e que possuem o CADÚNICO, nos anos de 2015 e 2016.

	Autodeclarados Negros, pardos e Indígenas		Possuem CAD	
	2015	2016	2015	2016
Alunos tarde	33 (56,9%)	160 (77,7%)	15 (25,9%)	62 (30,1%)
Alunos noite	36 (63,2%)	127 (78,9%)	14 (24,6%)	79 (49,1%)

Fonte: Os autores (2017).

O perfil identificado demonstra claramente a situação de vulnerabilidade social de grande parte dos estudantes selecionados. Este fato pode, talvez, ser considerado um passo para que a UFU se aproxime mais do que Romão e Loss (2014) chamam de “universidade popular”. Segundo os autores, a “universidade popular”, dentre outras características deve observar e programar ações para que estudantes oriundos das classes sociais economicamente vulneráveis tenham acesso e, para que, além disso, tenham condições de permanência até a conclusão dos respectivos percursos acadêmicos escolhidos.

Licenciandos participantes do programa AFIN

Os bolsistas professores do programa AFIN foram selecionados em edital público, sendo, majoritariamente, oriundos de cursos de formação de professores. Contudo, houve dois casos em que não houve inscrição de licenciandos, com contratados graduandos de cursos de bacharelado.

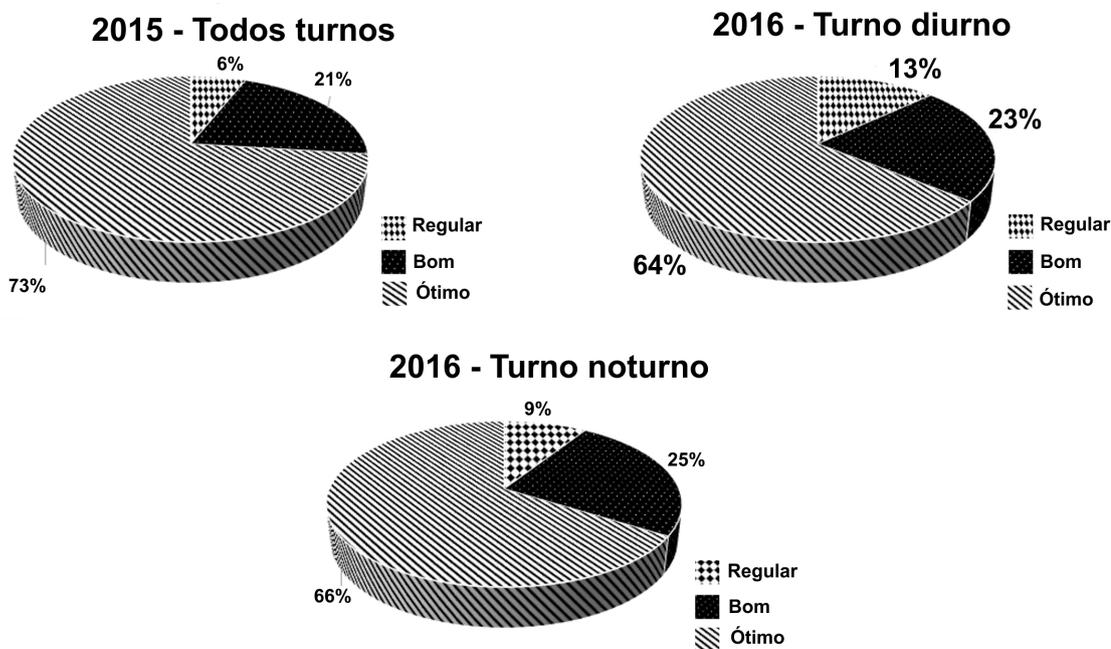
No decorrer das atividades do programa, tanto no ano de 2015 quanto em 2016, foram feitas diversas avaliações do corpo docente, principalmente por meio de pesquisa com os discentes. Os principais

temas da avaliação foram: pontualidade, didática, dinâmica da aula, relacionamento e percepção sobre o domínio do conteúdo.

Os resultados individuais das avaliações foram apresentados aos professores bolsistas e discutidos particularmente. Os resultados gerais foram discutidos em reuniões com a participação de todo o grupo. Em relação à avaliação das atividades, os estudantes, em sua grande

maioria, indicaram que os bolsistas realizaram as atividades de docência de forma ótima ou boa (figura 1), sendo que foram registrados poucos incidentes oriundos de desentendimentos ou divergências. Em ambas as situações, com resultados positivos ou negativos, as discussões que sucediam serviram para moldar uma reflexão sobre a prática que era realizada e os caminhos e percursos no ser e no fazer-se docente.

Figura 1 - Resultado da avaliação dos docentes bolsistas do programa pelos estudantes.



Fonte: Os autores (2017).

Os bolsistas docentes também fizeram a sua avaliação por meio de relatórios, elaborados ao longo das atividades do programa e concluídos e entregues ao fim das atividades. As avaliações foram, em sua grande maioria, positivas. Alguns depoimentos presentes nas avaliações realizadas pelos bolsistas docentes são destacados a seguir, tendo em vista o

aspecto formativo da experiência ressaltado pelo estudante professor da UFU. Em todos eles, perpassa a importância da autonomia do processo em que foram responsáveis pela produção do conteúdo, desde sua seleção e organização, até a sua execução e avaliação.

[...] a experiência adquirida como professor,

no cuidado da fala, na seleção de conteúdos, na confecção da aula, na escolha de questões, de vídeos, de notícias, na escolha da metodologia da aula, são momentos muito valiosos durante essas atividades, que formam um grande diferencial na atividade profissional e pessoal

Avalio positivamente as atividades de extensão que o AFIN proporcionou e agradeço o apoio dos coordenadores na construção do AFIN, a equipe de professores, numa discussão interdisciplinar dos conteúdos, e das atividades práticas, como a aula extra (um diferencial importante do AFIN que proporciona maior interação entre aluno e professor para a construção mútua do conteúdo)

Devo dizer que está sendo uma das melhores experiências que estou tendo durante a minha graduação.

[...] que a organização do cursinho também foi boa, principalmente na questão de nos enxergar como seres humanos, isto é, estarmos sempre disponíveis para ouvir os professores nos caso de imprevistos.

Sem dúvida foi uma experiência muito gratificante poder ministrar aula para um cursinho. Já havia ministrado aula em ensino fundamental e médio, mas não foram boas experiências, pois ao invés de me despertarem para a formação de futura professora, só serviram para confirmar o que eu receava: não ser uma carreira muito gratificante. No entanto, no final do meu curso de graduação, surgiu esta oportunidade de fazer parte deste Projeto que me fez mudar totalmente de ideia.

Embora tenham sido citados excertos de algumas falas, elas expressam a avaliação de praticamente todos os estudantes da UFU que atuaram como professores. O que se nota é que o AFIN contribuiu para o despertar dos licenciandos para a docência, os auxiliando na contextualização de alguns problemas enfrentados na educação básica atual, de forma que pudessem, a partir da demanda do estudante que visava ingressar, reelaborar suas

próprias experiências de discentes da UFU. Esse resultado também parece mostrar diversos pontos positivos na opção da UFU, por meio do programa AFIN, ao utilizar institucionalmente uma atividade extensionista para melhorar a formação inicial de professores, conforme indica a Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) nº 2 de 1º de julho de 2015 (CNE, 2015). Isso porque, o programa possibilita não apenas contribuir para o cumprimento da função social da Universidade ou apenas apoiar iniciativas espontâneas de estudantes na oferta de cursinhos populares. Estabelecê-lo como ação institucional formativa extensionista, possibilita, por meio do atendimento de uma demanda da comunidade, exercitar a interação dialógica ao permitir a troca de saberes entre Universidade e comunidade. Esse diálogo possibilita o referenciar socialmente da prática universitária, processo que, conforme pode ser observado pelos relatos, culminou com significativo impacto formativo para os discentes da UFU.

Atividades diferenciadas realizadas

Durante o tempo de execução das duas primeiras etapas do programa AFIN, diversas atividades foram desenvolvidas, sendo que várias delas possuíam como referencial e motivação a educação libertadora de Paulo Freire (1987). Sobre tais atividades, é importante dizer que algumas foram propostas pela coordenação colegiada, mas, outras vieram de demandas dos estudantes do programa e outras por iniciativa dos professores bolsistas. A principal preocupação dessas atividades foi despertar nos participantes, tanto discentes quanto docentes, a necessidade de compreender a realidade socioeconômica e educacional atual, seja municipal ou nacional e partir desta compreensão para elaborar propostas para mobilização e mudança. Ainda segundo os documentos que demarcaram o programa, principalmente a DCNEM

(BRASIL, 2013a), sempre houve foco na contextualização e na interdisciplinaridade do planejamento e desenvolvimento das atividades.

Uma atividade regular – e que se constituiu em um diferencial do programa – foi resultado da decisão por se ter uma disciplina específica para abordagem e discussão de temas associados a relações étnico-raciais. Essa disciplina foi planejada e executada em parceria direta com o Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros da UFU (NEAB/UFU). Além de discutir as relações étnico-raciais, ela também abordava, de forma contextualizada, a História e Cultura Afro-Brasileira, em conformidade com a Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. O docente bolsista responsável pela disciplina, além de um horário semanal regular para aulas, procurava intervir, sempre que possível, em associação com docentes responsáveis por outras disciplinas e em todas as áreas do conhecimento.

No ano de 2015, que teve um período mais curto de atividades, foi destaque uma atividade de simulação de uma campanha eleitoral para a eleição simulada. Nessa atividade, fora do horário regular de aulas, professores bolsistas, cada um interpretando um perfil de candidato (populista, liberal, socialista, ditatorial, anarquista) lançaram candidatura, fizeram divulgação de proposta e participaram de um debate. Ao final, houve uma votação simulada. Durante a campanha simulada realizada, ficou nítida para os estudantes a importância da participação da população em um processo eleitoral real, principalmente ao ler, discutir e confrontar as ideias e propostas. Ao final, a atividade foi complementada por docentes da área de humanidades, que contextualizaram os perfis de candidatos e propuseram a construção de um texto dissertativo.

No ano de 2016, houve destaque para duas atividades: uma relacionada à área de humanidades e outra à área das ciências da natureza. Ressalta-se que essas

atividades, apesar de associadas a uma área de conhecimento principal, foram planejadas e executadas por todos os docentes, de modo contextualizado e interdisciplinar.

A atividade relacionada à área de humanidades teve como foco principal a simulação de votação de um processo no Congresso Federal. Foram propostos temas e as turmas, separadas por turnos, escolheram um para a atividade. Em seguida, escolheram um aluno para relator do processo, outro para presidente da seção, um para secretário, e todos os demais fizeram o papel de congressistas. Ao final, os estudantes passaram a ter uma melhor compreensão sobre diversos papéis que os parlamentares possuem em um processo, a importância de cada um deles, e, principalmente, que os votos devem ser fundamentados em argumentos válidos e reais.

A atividade relacionada à área das ciências da natureza teve como foco a radioatividade. O planejamento envolveu todas as áreas do conhecimento, com abordagens históricas, sociais, de produção de tecnologia e energia, de saúde, artísticas, dentre outras. Ao fim, foi proposta a construção de um texto dissertativo.

Produções dos licenciandos docentes bolsistas

Dentro de uma perspectiva formativa de professor que reflete sobre sua prática presente na metodologia desenvolvida nas atividades dos bolsistas docentes, foi incentivada e fomentada a descrição de atividades desenvolvidas no âmbito do AFIN para a apresentação no 7º Congresso Brasileiro de Extensão Universitária (CBEU), realizado nos dias 5 e 6 de setembro na Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP). Como resultado, os docentes bolsistas tiveram aprovação de dois trabalhos completos e cinco trabalhos em formato de resumo. Os trabalhos completos foram: 1) AFIN: A atuação

de um programa de extensão no processo democratização do ensino superior; e 2) O uso de dinâmicas como instrumento didático em um programa de extensão: a dimensão da geração de resíduos sólidos no município de Uberlândia, MG. Os trabalhos resumidos: 1) A construção do sujeito na relação professor/aluno em cursinhos preparatórios populares; 2) A disciplina étnico-racial presente no quadro disciplinar do projeto AFIN da Universidade Federal de Uberlândia; 3) A matemática e robótica como ferramenta de formação cidadã; 4) As relações de gênero no programa de extensão Ações Formativas Integradas; e 5) Os desafios da interdisciplinaridade no cotidiano do AFIN⁵.

Uma constante durante a execução do programa AFIN fica evidente nesses trabalhos: o incentivo e a utilização de metodologias focadas na interdisciplinaridade, na contextualização e na perspectiva da educação libertadora (FREIRE, 1987). Além da imediata contribuição para a reflexão, a participação no CBEU possibilitou aos professores estudantes da UFU, na apresentação e discussão sobre suas práticas, novas elaborações e experiências, ampliando as já existentes e descobrindo novos caminhos dentro de uma perspectiva efetiva de ensino e pesquisa articulados pela extensão.

Considerações finais

O que se conclui é que o programa conseguiu atingir os objetivos planejados, mesmo que de forma não muito ampla em 2015, pois naquele ano só foram atendidos pouco mais de 100 estudantes. A partir dessa experiência inicial, o ano de 2016 mostrou um resultado mais

positivo, pois foram atendidos 367 estudantes.

Apesar de concordância com o relato de Aragão et al. (2015), que o objetivo da formação é o principal, independente de resultados quantitativos de aprovação, o programa AFIN teve 15 estudantes selecionados para ingresso na UFU no ano de 2016 (ENEM 2015), e 25 estudantes, considerando apenas a primeira chamada do SISU 2017, para ingresso em 2017 (ENEM 2016). Por meio de conversas informais, sabemos que o número de aprovados é maior, pois vários fazem opção para outras IES, o que gera várias dificuldades de conferência. Porém, para além da aprovação, o que se consubstancia é a convicção de que, por meio de uma formação de nível médio complementar, a UFU se revigora pelo referencial social trazido por estudantes que têm seus horizontes ampliados por estar na universidade, e os discentes da UFU, conseguem, efetivamente, ampliar sua experiência de fazer-se e se constituir como futuros docentes.

À luz da conclusão da avaliação das primeiras experiências do AFIN, alguns desafios e possibilidades se colocam para o programa, como a necessária expansão para os três campi da UFU, considerando sua realidade multicampi; a produção de um material didático de apoio para norteamento das atividades em sala de aula; a ampliação do envolvimento de outros grupos (servidores e estudantes da UFU) e de setores; e a ampliação do número de vagas ofertadas, considerando a dimensão da demanda.

Porém, o que efetivamente se materializa é a assertividade da experiência do AFIN como um programa de extensão, não apenas pelos resultados já alcançados, mas, fundamentalmente, pelas amplas possibilidades que ele oferece em sua continuidade.

5. Os textos resumos já estão disponíveis nos anais do VII CBEU por meio de busca no link <http://www.cbeu.eventssystem.com.br/anais>. Os textos completos também serão publicados em breve, segundo os organizadores do evento.

Referências

ARAGÃO et al. Cursinho Popular Emancipa: movimento de educação popular. **Rev. Ed. Popular**, Uberlândia, v. 14, n. 2., p. 83-92. jul.-dez. 2015. doi: <http://dx.doi.org/10.14393/REP-v14n22015-art07>.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília, DF. 2013a.

_____. Secretaria de Educação Básica. **Formação de professores do ensino médio** - Etapa I - Caderno I: ensino médio e formação humana integral. Curitiba, PR: Editora da UFPR/Setor de Educação, 2013b. 51 p.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em < <http://portal.inep.gov.br/>>. Acesso em: 26 maio 2016.

CNE – Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 2, de 1º de julho de 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. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/>>. Acesso em: 26 maio 2016.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. 253 p.

KATO, D. S. O papel dos cursinhos populares nos acessos e mudanças de perspectivas de seus participantes. **Cadernos CIMEAC**, Ribeirão Preto, v. 1, n. 1. 2011.

PAIVA, V. **História da educação popular no Brasil**: educação popular e educação de adultos. 6. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2003. 527 p.

PEREIRA, T. I.; RAIZER, L.; MEIRELLES, M. A luta pela democratização do acesso ao ensino superior: o caso dos cursinhos populares. **Revista Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 17, n. 1. p. 86-96, jan.-jun. 2010. Disponível em: <http://coral.ufsm.br/alternativa/images/A_luta_pela_democratiza%C3%A7%C3%A3o_do_acesso_ao_Thiago_Ingrassia.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2016.

ROMÃO, J. E.; LOSS, A. S. A universidade popular no Brasil. **Foro de Educación**, Salamanca, v. 12, n. 16. p. 141-168, 2014. doi: <http://dx.doi.org/10.14516/fde.2014.012.016.006>.

SILVA, E. C. H.; SILVA, B. V. G. Entre o ensino médio e o superior: as escolhas profissionais dos jovens de um cursinho pré-vestibular popular de Porto Alegre, Rio Grande do Sul. **Rev. Ed. Popular**, Uberlândia, v. 15, n. 2. p. 35-48, jul.-dez. 2016. doi: <http://dx.doi.org/10.14393/REP-v15n22016-art03>.

Submetido em 5 de abril de 2017.

Aprovado em 12 de julho de 2017.