



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ

CENTRO DE CIÊNCIAS

DEPARTAMENTO DE BIOLOGIA

CURSO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS

JOÃO PAULO BENEVIDES SOARES

**TRAJETÓRIA DOCENTE: UM ESTUDO SOBRE A HISTÓRIA DE VIDA E A
FORMAÇÃO DE UM LICENCIANDO DA UFC**

FORTALEZA

2016

JOÃO PAULO BENEVIDES SOARES

TRAJETÓRIA DOCENTE: UM ESTUDO SOBRE A HISTÓRIA DE VIDA E A
FORMAÇÃO DE UM LICENCIANDO DA UFC

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado ao Curso de Ciências
Biológicas do Departamento de Biologia
da Universidade Federal do Ceará, como
requisito parcial para obtenção do título de
Licenciado em Ciências Biológicas

Orientador: Prof. Dr. José Roberto Feitosa
Silva

FORTALEZA

2016

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca de Ciências e Tecnologia

-
- S652t Soares, João Paulo Benevides.
Trajetória docente: um estudo sobre a história de vida e formação de um licenciado da UFC. / João Paulo Benevides Soares. – 2016.
52 f. : il., color.
- Monografia (Graduação) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Ciências, Departamento de Biologia, Curso de Ciências Biológicas, Fortaleza, 2016.
Orientação: Prof. Dr. José Roberto Feitosa da Silva.
1. Biologia – estudo e ensino. 2. Autobiografia. 3. Professores – Formação - História. I. Título.

JOÃO PAULO BENEVIDES SOARES

TRAJETÓRIA DOCENTE: UM ESTUDO SOBRE A HISTÓRIA DE VIDA E A
FORMAÇÃO DE UM LICENCIANDO DA UFC

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado ao Curso de Ciências
Biológicas do Departamento de Biologia
da Universidade Federal do Ceará, como
requisito parcial para obtenção do título de
Licenciado em Ciências Biológicas

Orientador: Prof. Dr. José Roberto Feitosa
Silva

Aprovado em: 16/02/2016

Prof. Dr. José Roberto Feitosa Silva

AGRADECIMENTOS

À CAPES, pelo suporte financeiro e pela oportunidade da bolsa que me foi concedida.

Ao Prof. Dr. José Roberto Feitosa Silva pela excelente orientação e paciência durante o percurso deste trabalho.

À minha família, pelo suporte incondicional e por ser o alicerce da minha vida.

Aos meus colegas de curso, pelas vivências e experiências.

“Eu sei que nasci e eu sei que vou morrer

O espaço entre isso é meu

Eu sou meu” (Eddie Vedder)

RESUMO

O método narrativo baseado na história de vida do pesquisador é um dos modos de se fazer pesquisa e envolver o próprio pesquisador como tema, buscando resolver ou investigar algum aspecto de sua trajetória, seja ela acadêmica, docente ou até mesmo da sua vida. Procurou-se abordar a trajetória do próprio autor como estudante de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal do Ceará e suas experiências na área de iniciação à docência, a fim de se investigar como o currículo e as experiências universitárias contribuem para a formação do indivíduo. Se busca descrever sua trajetória através da análise da estrutura curricular do próprio curso e também através de lembranças e documentos que remetem a experiências na área da docência, bem como a investigação da atuação do pesquisador como bolsista de um programa de bolsas de iniciação à docência se faz necessária para relatar a trajetória docente do indivíduo enquanto universitário.

Palavras-chave: Ensino de Biologia, Formação docente, Pesquisa em currículo.

ABSTRACT

The narrative method based on the researcher's life story is one way of doing research and involve the researcher as the theme, seeking to solve or investigate some aspect of his career, be it academic, teaching or even his life. It was sought to describe the trajectory of the author himself as a student of Teaching Biological Sciences at the Federal University of Ceará and his experiences in the initiation area of teaching, in order to investigate how the curriculum and campus experiences contribute to the formation of the individual. It seeks to describe its history by analyzing the curriculum of the course itself and also through memories and documents that refer to experiences in the teaching area as well as the investigation of the researcher acting as a fellow of an initiation scholarship program of teaching is required to report the teaching trajectory of the individual as a university student.

Keywords: Biology teaching, Educational formation, Curriculum research.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Espaço do Laboratório de Ensino de Biologia com os monitores de 2012, época em que estive no laboratório	27
Figura 2: O espaço onde a horta seria construída	36
Figura 3: Quadro de análise dos temas a serem abordados nas atividades iniciais do projeto	37
Figura 4: Bolsista do Pibid biologia e a supervisora do Santo Afonso em uma intervenção em classe com os alunos, no início do Projeto Horta	38
Figura 5: Uma das últimas atividades que contou com a participação da bolsista da Química: a parte prática do projeto, onde os alunos fizeram as mudas	39
Figura 6: A parte prática tem início: os alunos colocam a mão na massa e plantam as primeiras mudas da horta, em “vasinhos” de garrafas pet	40
Figura 7: Aluna confeccionando uma das placas de identificação. À direita, placa de identificação devidamente posta	41
Figura 8: Mural grafitado feito pelos alunos ao final do projeto, na parede em frente ao espaço da horta escolar	43

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	11
2	CAPÍTULO 1: PESQUISA COM HISTÓRIA DE VIDA: “CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS”?	13
2.1	O histórico das pesquisas com histórias de vida	14
2.2	Os tipos de narrativas que compõem a pesquisa com histórias de vida	16
3	CAPÍTULO 2: A TRAJETÓRIA DE UM LICENCIANDO E SUAS EXPERIÊNCIAS DOCENTES	20
3.1	O currículo: o que está escrito e o que se aplica na realidade	42
4	CONSIDERAÇÕES FINAIS	45
	REFERÊNCIAS.....	46
	APÊNDICE A – CAPA DO RELATÓRIO FINAL DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO DO ENSINO FUNDAMENTAL II	47
	ANEXO A – LISTA DE APROVADOS DO VESTIBULAR 2010 PARA CIÊNCIAS BIOLÓGICAS DA UFC	48
	ANEXO B – ESTRUTURA CURRICULAR DOS DOIS PRIMEIROS SEMESTRES DA LICENCIATURA (CURRÍCULO 2006.1)	49
	ANEXO C - TERMO DE COMPROMISSO DO ESTÁGIO OBRIGATÓRIO	50
	ANEXO D – EDITAL DO ENEM DE 2015	54

1 INTRODUÇÃO

Falar sobre histórias de vida, narrar a própria história. Um desafio e tanto para um graduando em Ciências Biológicas – ou de qualquer outro curso de graduação que nunca tenha tido contato com o tema antes - que já entrou no curso com algumas dúvidas e pensou (mais de uma vez) em desistir no meio do caminho. O tema pode parecer incomum para um projeto tão importante como um Trabalho de Conclusão de Curso, mas ao mesmo tempo que parece estranho, o tema é instigante e envolvente. Afinal, está se contando a própria história, o pesquisador se encontra inserido em sua própria pesquisa, ele mesmo é o próprio material de estudo. Esta inversão na forma tradicional de pesquisa, onde o pesquisador deve manter o máximo de distanciamento possível de seu trabalho, é o que torna os trabalhos com narrativas (no meu caso, mais especificamente, minha própria história) interessantes.

Essas primeiras palavras escrevo apenas para tentar driblar a ansiedade e o nervosismo. O tema é novo para mim e eu nunca tinha escrito nenhum trabalho com este enfoque. O nervosismo fez parte de todo o processo de escrita e pesquisa deste trabalho. Afinal, de acordo com os métodos rígidos de se fazer pesquisa, trabalhos com narrativas podem não ser encarados com seriedade. Podem ser vistos como mera “contação de histórias”. A busca por um respaldo metodológico para este trabalho foi uma etapa complicada. Um trabalho com narrativas precisa ser embasado teoricamente para que este seja aceito como um trabalho acadêmico “tradicional”. Além disso, escreverei muito sobre mim neste trabalho e isto pode gerar certa “estranheza” por parte de leitores acostumados com o método tradicional de se fazer pesquisa, mesmo em ensino.

O desafio foi lançado pelo meu orientador, quando discutíamos qual seria o tema a ser abordado no meu trabalho. Depois de algum tempo de discussão, o tema “história de vida” veio à tona. Naquele mesmo momento, eu pensei: “por que não?”, depois de reagir com surpresa diante do tema inesperado, claro. Mas o desafio estava lançado, restava agora mergulhar fundo no tema e ir atrás de material para começar os trabalhos. Escrever a própria história não é uma tarefa fácil, como pode parecer. Demanda esforço, pesquisa, controle emocional e serenidade para analisar sua própria história e não

cometer nenhum tipo de parcialidade. As narrativas fazem parte sim da pesquisa em ensino, trabalhos com histórias de vida podem sim ser possíveis e escrever sobre si próprio e sobre suas próprias impressões sobre um curso de graduação no qual você fez parte durante tantos anos não é uma tarefa fácil, demanda a busca por material e autores que fizeram coisas parecidas para encontrar o respaldo metodológico necessário para o projeto, mesmo que o tema seja a própria história. Sendo assim, trabalhos com narrativas envolvem a pesquisa de si, do sujeito, envolvem o contato com a subjetividade, a aproximação do pesquisador com seu objeto de estudo, a quebra de paradigmas e isso pode muito bem ser encarado como uma pesquisa acadêmica séria e interessante.

2 CAPÍTULO 1: PESQUISA COM HISTÓRIA DE VIDA: “CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS”?

Os trabalhos com histórias de vida surgiram recentemente no Brasil, mais precisamente no início da década de 90. Porém, já é algo que vinha sendo feito em escala mundial desde a década de 80, em países da Europa, quando surgiram associações e grupos destinados a trabalhar e aprimorar o estudo do tema, para que fosse criada para este uma identidade. Dois períodos têm destaque nesse início: um período de eclosão (1980) e um de fundação (1990) (PINEAU, 2006).

As narrativas com histórias de vida, biografias, autobiografias e relatos de vida possuem diferentes significados dentro da pesquisa em ensino. Segundo Pineau (2006), biografia “corresponde a uma escritura da vida de outrem”, sendo utilizado na pesquisa em educação e formação o termo “biografia educativa”, a partir das definições dos estudiosos de Genebra Pierre Diminicé e Christiane Josso; uma autobiografia “constitui um modelo no qual, no limite, ator e autor se superpõem sem um terceiro mediador explícito” (Pineau, 2006, p. 340). Em relação à história de vida, segundo um dos pioneiros do desenvolvimento desse tipo de narrativa, o autor francês Daniel Bertaux, “há relato de vida desde que haja descrição na forma de narrativa de um fragmento de experiência vivida” (PINEAU, 2006, p. 340 *apud*. BERTAUX, 1997, p.9). As histórias de vida, mais uma vez de acordo com Pineau (2006), aparecem como uma corrente nova, quase como se o desenvolvimento dessa corrente passasse por todas as outras terminologias para desenvolver sua própria linha.

Entrelaçadas a essas correntes do biográfico, autobiográficas e relatos de vida, nós assistimos à eclosão e ao desenvolvimento da corrente que se intitula *história de vida* para significar, primeiramente, o objetivo perseguido de construção de sentido temporal, sem prejudicar os meios (PINEAU, 2006, p. 341).

As histórias de vida fazem parte também da pesquisa em ensino, com o autor se tornando pesquisador e objeto de estudo de sua própria pesquisa, a fim de responder alguma questão ou investigar mais a fundo algo que ocorreu em sua vida acadêmica que pode ter lhe chamado atenção para algum ponto específico em sua formação. Assim sendo, as narrativas buscam aplicar a subjetividade dos autores como principal ponto de discussão nesse tipo de trabalho.

Um trabalho com narrativas geralmente busca, nas palavras e situações que o próprio autor vivenciou, relatar aspectos importantes de sua vida acadêmica (ou fazer um relato de sua história) e responder alguma questão ou mostrar o quanto aquele pesquisador mudou enquanto sujeito ou enquanto acadêmico, também. Ou seja, se utiliza de sua subjetividade para fazer sua pesquisa e alcançar algum objetivo. Por ser um texto narrativo, descritivo, alguns podem confundir tais trabalhos com simples “contação de histórias”, mas trabalhos acadêmicos com narrativas também são trabalhos de pesquisa sérios e se utilizam também de linguagem acadêmica, assim como qualquer outro projeto ou pesquisa em ensino. Não é apenas por utilizar o recurso narrativo que tais trabalhos devem ser menosprezados. Esse tipo de trabalho exige busca por informações, levantamento bibliográfico e tudo o que trabalhos de pesquisa geralmente realizados pela comunidade acadêmica também pedem. Trabalhos com narrativas e histórias de vida são sim trabalhos sérios e que podem ser trazidos para a universidade a fim de se fazer pesquisa, afinal, pode-se aprender muito através da sua própria história, pois é assim que todos nós mudamos e tiramos lições como seres humanos.

Em um trabalho desse tipo, especificamente ao se escrever sobre a história de vida do próprio pesquisador, ele mesmo pode escrever sobre si, ou poderá até mesmo escrever a história de vida de outra pessoa como base para responder algum questionamento que o autor possa ter levantado. Ele pode buscar em sua subjetividade ou na subjetividade de outrem as respostas para suas inquietações e dúvidas. Se o pesquisador optar por escrever sua própria história, ele vai falar de si na primeira pessoa, utilizando o discurso direto e podendo acrescentar citações de outros autores e situações de sua própria vida para complementar e embasar o texto.

2.1 O histórico das pesquisas com histórias de vida

Foi durante a década de 80 que surgiram os primeiros trabalhos que se utilizavam de histórias de vida como trabalhos de formação. A primeira obra a se utilizar desse enfoque, segundo Pineau (2006), foi a franco-quebequense *Produire sa vie: autoformation et autobiographie* (Pineau, 1983). Essa obra foi importante, pois serviu como um ponto de eclosão da utilização das histórias de vida como instrumentos

de formação na época. A obra foi publicada em Montreal e em Paris e foi a partir dela que surgiu (eclodiu, segundo o autor) a corrente das histórias de vida em formação. De acordo com o próprio autor, a autoformação pode ser um caminho a ser seguido na busca de respostas para inquietações do sujeito. “A vida leva. Mas onde e como? É na exploração desse continente obscuro da autoformação ao longo da vida que esse livro tenta avançar” (PINEAU, 2006, p. 331). A partir da obra de Pineau, outros autores seguiram na mesma linha e permitiram trazer maior visibilidade à corrente que estava surgindo. Autores como Pierre Diminicé e Christiane Josso da Universidade de Genebra, Guy de Villers, da Universidade Nova de Louvain, Bernardette Courtois e Guy Bonvalot da Associação de Formação Profissional de Adultos (AFPA) da França e Antônio Nóvoa da Universidade de Lisboa. A revista francesa *Education Permanente*, no ano de 1984, lançou um número duplo para abranger os novos trabalhos com histórias de vida, o que culminou com a realização de um colóquio sobre a nova corrente em 1986 na Universidade de Tours, na França. A partir desses eventos iniciais, novas correntes e trabalhos dentro da perspectiva das histórias de vida foram surgindo com diferentes objetivos, seja avaliar a história pessoal dos autores ou compreender algum processo de formação dos mesmos. Segundo Pineau, os trabalhos com histórias de vida, à época de seu surgimento, foram rejeitados pelos estudiosos em ciências humanas, que os taxavam como meros relatos biográficos, sem nenhum cunho científico. Pineau rebate estes estereótipos, colocando os trabalhos com histórias de vida como sendo importantes para os sujeitos e a sociedade.

Essas eclosões multiformes e multitópicas, tanto nos setores profissionais e faixas etárias como nas ciências humanas e sociais, foram realizadas por contrabando, apesar do *diktat*¹ dos feudos científicos que, à época, as taxavam de ilusão biográfica. Na realidade, essas práticas projetaram não apenas os ‘objetos sociais’ que ousaram tomar a palavra como sujeitos. Além disso, esses sujeitos falavam deles e queriam escrever suas vidas para buscar sentido nisso. Como se a vida pudesse ter um e como se eles – sujeitos – pudessem conhece-lo! Inadmissível e ilusória pretensão para os doutores em ciências humanas e sociais daquela época, que pretendiam construir um saber objetivo sem sujeito (PINEAU, 2006, p. 333).

A partir da década de 90, os trabalhos com histórias de vida começaram a surgir no Brasil. Segundo Lima et al (2015): “Essa temática entrou no Brasil a partir de Nóvoa (1991, 1992) com as histórias de vida de professores, seguido por Connelly e Clandinin (1995), entre outros”. Ou seja, apesar de surgir no início da década de 80, esse estilo de

¹Diktat: Expressão alemã geralmente utilizada para exprimir regra, ditame.

trabalho com narrativas só veio a começar a ser investigado no Brasil a partir do início da década de 90, uma década após seu surgimento. E a temática só foi introduzida decorrente de insatisfações com os trabalhos e as pesquisas em ensino da época, onde as produções falavam sobre a escola em vez de dialogar com a mesma (LIMA, et al, 2015). Os trabalhos com narrativas e histórias de vida buscavam na subjetividade a interpretação para problemas com a escola e com os professores, atuando assim como uma ferramenta de investigação onde o próprio professor dialogaria com seus problemas e com possíveis problemas enfrentados no ambiente escolar, também através de sua própria história. “Consideramos que o modo como muitas pesquisas têm caracterizado os profissionais da educação e o cotidiano da escola é distante, enviesado e diferente dos modos de compreensão e significação elaborados pelos próprios sujeitos pesquisados” (LIMA et al, 2015, p. 3 *apud*. GERALDI, 2006).

2.2 Os tipos de narrativas que compõem a pesquisa com histórias de vida

Ao se trabalhar com narrativas e histórias de vida, é necessário compreender que há diferentes formas de fazê-lo dentro da pesquisa em ensino. Utilizando dos critérios estabelecidos por Lima et al., podem ser identificados quatro tipos de usos de narrativas: 1) narrativa como construção de sentidos de um evento; 2) narrativa (auto) biográfica; 3) narrativa de experiências planejadas para pesquisas; 4) narrativa de experiências do vivido (LIMA et al., 2015). Esses quatro critérios mostram de forma bastante didática como se pode produzir se utilizando do métodos das investigações narrativas.

Tendo como base os critérios estabelecidos por Lima et al., pode-se observar que cada critério de trabalhos com narrativas segue uma linha de pesquisa e têm objetivos diferentes dentro do contexto da pesquisa em ensino. O primeiro grupo de trabalhos (narrativas como construção de sentidos em um evento) busca nos relatos de terceiros informações e fatos que deem sentido a um tema específico. Diferente de trabalhos autobiográficos, onde o autor se vale de sua própria história, as narrativas do primeiro grupo se valem das histórias de outras pessoas, sejam elas do convívio social do próprio autor ou sujeitos que participaram de determinado evento investigado e contribuem com seus relatos e experiências. “Uma pesquisa sobre a participação popular na campanha

das eleições diretas para presidente do Brasil, por exemplo, poderia se valer das histórias/memórias narradas por sujeitos comuns (...)” (LIMA et al, 2015, p. 9). Neste caso, a pesquisa teria um caráter mais informal, visto que se valeria de fatos narrados a partir da memória de outros sujeitos e não de documentos ou registros oficiais.

Neste primeiro grupo, se observa que o autor talvez não participe diretamente da narrativa, apenas utilize essas memórias para escrever sua pesquisa.

“O foco dessas pesquisas recai sobre fatos/eventos históricos que emergem da memória dos narradores, sujeitos que contribuem com dados para as pesquisas de terceiros. (...) São desse tipo também pesquisas que narram trabalhos escolares de outros, comparando ou não a versão do pesquisador com a dos pesquisados, para construir os sentidos de uma aula, um programa, um evento testemunhado, etc” (LIMA et al, 2015, p. 9).

Autoras que se utilizam desse tipo de pesquisa e que podem ser citadas são: Ecléa Bosi, Neuza Gusmão, Olga Simpson e Lílían Alvisi.

O segundo grupo de trabalhos [narrativa (auto) biográfica], diferente do primeiro, se utiliza das memórias e relatos do próprio autor, para tentar fazer emergir respostas para problemas pessoais ou até mesmo problemas que envolvam um grupo e investigar a trajetória do próprio pesquisador. A autobiografia se vale das memórias do autor como dados empíricos e material de pesquisa, tendo um certo caráter informal, assim como os trabalhos do primeiro grupo. “Na autobiografia, os dados empíricos são coletados por pesquisadores que se tornam os próprios objetos do estudo e fazem uma escrita de si e sobre si no processo de formação” (LIMA et al, 2015, p. 9).

Os trabalhos autobiográficos buscam no próprio sujeito a compreensão de si próprio e de sua formação, ou seja, se utilizam da subjetividade como objeto de trabalho. Lima et al classifica os trabalhos com autobiografias como trabalhos um pouco semelhantes aos do primeiro grupo, mas estes trabalham mais a subjetividade do autor.

“Apresentam semelhanças com os depoimentos da história oral, mas em vez de fatos ou eventos, fazem emergir os sujeitos. Os fatos ou eventos rememorados são subprodutos das histórias dos sujeitos. (...) As pesquisas acerca das histórias de vida na formação de professores apostam no potencial da escrita de si para a compreensão dos processos de formação dos sujeitos” (LIMA et al, 2015, p. 10).

Trabalhos com enfoque autobiográfico vêm sendo conduzidos no Brasil por autores como Elizeu Clementino de Souza e Ana Chrystina Venâncio Mignot.

O terceiro grupo de trabalhos (narrativa de experiências planejadas para pesquisas) talvez seja um dos tipos de trabalhos mais utilizados na pesquisa em ensino. Lima et al dizem que há uma extensa variedade de trabalhos e nem mesmo citam autores que se utilizam desse tipo de narrativa, por ser talvez o mais comum. Esse grupo de trabalhos se caracteriza pela prévia preparação da pesquisa, servindo mais como uma ferramenta de análise do que uma narrativa propriamente dita. As narrativas de experiências planejadas para pesquisas podem ser utilizadas para se avaliar métodos didáticos, propostas pedagógicas diferenciadas, ou até mesmo avaliar a própria didática do pesquisador. Esse grupo pode se caracterizar como sendo o mais formal dos quatro trabalhados, por se valer de um controle e ser feito de modo experimental. Os trabalhos do terceiro grupo podem ser feitos em coautoria e a partir disso a análise poderá abranger as atitudes dos sujeitos ou o material utilizado.

“O terceiro grupo engloba pesquisas que se ocupam de experiências planejadas que são relatadas e analisadas. Considera a prática pedagógica subjacente à pesquisa na medida em que esta possui uma intencionalidade prévia. O planejamento das ações é concebido de modo a responder determinadas questões postas já de saída nos projetos de pesquisa. Visam, por exemplo, à avaliação ou à testagem de recursos didáticos previamente planejados, com estratégias e ferramentas de mediação previstas para produzir determinados dados. O planejamento, a aplicação e a avaliação dos resultados ocorrem de modo experimental ou ‘controlado’ com base nos objetivos a partir da ação pedagógica a ser validada/pesquisada” (LIMA et al, 2015, p. 10).

O quarto grupo (narrativa de experiências do vivido), abrange os trabalhos que relatam uma experiência vivenciada pelo pesquisador, ou seja, as narrativas desse tipo são relatos de algo que aconteceu na vida ou na carreira do pesquisador que mereça ser relatado a fim de se tirar uma pergunta, uma resposta ou se traçar um objetivo a partir do que foi narrado. É importante ressaltar que os trabalhos do quarto grupo são diferentes de autobiografias pois eles fazem emergir a lição que se extrai da experiência, e não o sujeito (LIMA et al, 2015). As pesquisas narrativas de experiências do vivido só passam a existir porque “havendo uma experiência significativa na vida do sujeito pesquisador, este a toma como objeto de compreensão. Essas pesquisas decorrem de uma situação não experimental, mas vivencial” (LIMA et al, 2015, p. 10), sendo assim caracterizadas como possuindo certo cunho informal também, assim como as narrativas do primeiro e segundo grupos.

“Podem ser chamadas de narrativas de experiências educativas. A especificidade delas reside no fato de que o sujeito da experiência a narra

para, debruçando-se sobre o próprio vivido e narrado, extrair lições que valham como conhecimentos produzidos *a posteriori*, resultando do embate entre a experiência e os estudos teóricos realizados após a experiência narrada. A pesquisa que pode ser deflagrada a partir da narrativa da experiência não é uma construção anterior à experiência. É da experiência vivida que emergem temas e perguntas a partir dos quais se elegem os referenciais teóricos com os quais se irá dialogar e que, por sua vez, fazem emergir as lições a serem tiradas” (LIMA et al, 2015, p. 11).

3 CAPÍTULO 2: A TRAJETÓRIA DE UM LICENCIANDO E SUAS EXPERIÊNCIAS DOCENTES

Lembro-me bem daquele dia como se fosse ainda ontem. Tinha acabado de tomar banho, estava ansioso pelo resultado. Eis que minha tia me liga e me dá a excelente notícia: “Meus parabéns! Saiu a lista de aprovados no vestibular e você passou!” Aquelas palavras me soaram como música e me pareceu que simplesmente ouvi-las tinha aliviado um peso muito grande de minhas costas. Havia passado no vestibular, seria, a partir do ano seguinte, um estudante universitário. Aquele “pré-universitário” estampado na minha farda do colégio agora parecia um tanto quanto ultrapassado.

Naquela época, mais precisamente em 2009, a prova do vestibular ainda seguia o método antigo de avaliação, onde cada instituição de ensino superior fazia sua própria prova e o processo ocorria em duas fases. O ENEM já existia, mas apenas como uma forma de avaliação complementar, ainda não era algo obrigatório para os estudantes. Lembro-me que a primeira fase se constituía de uma prova assertiva, com questões de múltipla escolha. A segunda fase era uma prova dissertativa, onde os estudantes tinham que saber os conteúdos das disciplinas principais para o curso pretendido, as “específicas”, mais uma prova de redação, quase nos mesmos moldes do ENEM atual – eram dados temas e textos auxiliares e era pedido para os estudantes redigirem um tipo de texto corrido sobre aqueles temas. Na primeira fase, pode-se dizer que não alcancei um resultado muito bom, pois ainda lembro da minha colocação após a prova: eu passei em 139°. Esse número me desanimou um pouco, pois eu achei que estava em uma colocação muito baixa e achava que era incapaz de entrar no curso que eu havia escolhido, no caso, o curso de Ciências Biológicas da UFC. Fiz a prova da segunda fase um tanto desesperançoso, mas ainda possuindo certa confiança que me sobrava depois do ano inteiro de estudos e preparações. As provas eram de Biologia e Química e ainda havia a redação, que eu considerava meu ponto forte nessa segunda etapa, pois durante o ano produzi bastante. Apesar de ter me atrasado um pouco para a prova, - pois o ônibus onde eu vinha estava lotado e eu perdi o ponto de parada do local da minha prova – assim que pisei o pé na sala, eu me senti totalmente aliviado. A prova transcorreu tranquilamente e sem mais aflições.

Antigamente, quando os estudantes eram aprovados no vestibular, havia o costume dos pais de recortar a lista de aprovados do jornal e exibir orgulhosos para o resto da família. Em 2009, apesar das listas de aprovados ainda saírem no jornal, com a consolidação da internet como principal meio de comunicação, era muito mais simples conferir as listas de aprovados de forma online. Por isso, não possuo registros físicos da minha aprovação do vestibular, porém em anexo (Anexo A), está a lista de aprovados do vestibular 2010 da UFC para o curso de Ciências Biológicas, retirado do site da Coordenadoria de Concursos e Vestibulares da UFC. Esses resultados ficam registrados no site da CCV e podem ser acessados mediante busca. Atualmente, as informações são muito rápidas, muito simples. Uma piscada e uma informação importante passa por você e nem é percebida. Não há mais aquele hábito de recortar notícias importantes dos jornais, tudo está acessível a um clique; as mensagens são quase instantâneas. Isso é bom e ruim ao mesmo tempo. Muitos registros são perdidos dessa forma. Claro, há como salvar links no computador, mas uma pane e todo o material é perdido. Mas a memória, essa permanece, principalmente se for algo marcante. Esse registro não é perdido nunca e é apenas esse tipo de registro que eu possuo dessa aflição pelo resultado do vestibular.

Atualmente, os resultados individuais dos participantes do Enem são divulgados online, na página do participante, de acordo com o edital do Enem de 2015 em anexo como documento (Anexo D). Não há mais divulgação como antigamente, onde os classificados tinham seus nomes expostos nos jornais.

Após todos esses eventos, a notícia do resultado me atingiu como um raio. Toda aquela angústia se desfez quase que de imediato e uma sensação de felicidade e dever cumprido invadiu meu peito. Eu havia passado para a turma que ingressaria no segundo semestre de 2010. E aí minha jornada acadêmica começaria...

Ao entrar na universidade, parecia estar entrando em todo um novo universo. Diferente do Ensino Médio, com suas salas cerradas entre quatro paredes, um campus universitário é algo extraordinário. É um desafio para o estudante recém-ingresso encontrar sua sala de aula no meio de todos aqueles blocos, prédios e espaços. A minha sorte foi, no primeiro dia de aula, ter encontrado um colega que fez o segundo ano do ensino médio comigo e que por coincidência havia passado para o mesmo curso e semestre que eu. Naquele momento, pude respirar mais aliviado, pois não estava mais

tão “perdido” no meio da universidade, havia alguém para encontrar o bloco das aulas comigo. Claro, os veteranos do curso oferecem um curso preparatório para os calouros informando essas coisas básicas, como onde ficam as salas de aula, a coordenação, a secretaria do curso, quem são os professores, etc. Mas eu, em todo o meu nervosismo de calouro, não sabia que existia essa tal “semana zero”, que é como é chamado esse período de aprendizado para os calouros, pois não participei da mesma e nem procurei me informar muito sobre essas atividades para os calouros, na verdade. Essa “semana zero” não é um evento institucionalizado por ser organizado pelos próprios alunos do curso, o que pode até mesmo interferir nesse primeiro contato dos novatos com o ambiente universitário. Se esse evento fosse organizado pelas coordenações de curso, seria mais fácil integrar o aluno recém ingresso no ambiente universitário, pois proporcionaria desde o início o contato dos calouros com os professores. Os alunos poderiam ter uma breve apresentação dos professores, além de uma apresentação dos espaços também, laboratórios, salas de aula, organização dos prédios, etc. Isso ajudaria mais na inserção e na imersão dos novatos nessa nova realidade universitária.

Quando entrei na universidade, percebi que, além dos espaços, um curso superior se diferenciava em vários aspectos de uma escola. Não havia um coordenador esperando os calouros na porta do bloco para dar as boas-vindas (essas eram dadas através dos famosos trotes, aplicados pelos veteranos após a última aula do primeiro dia), como já foi dito, há uma infinidade de blocos e salas e a cada dia se assiste aula em uma sala diferente. Há um turma com a qual o se convive durante os dias, como no ensino médio, mas há medida que o tempo passa, as pessoas da turma mudam. Um entram, outras saem, trancam o curso. O sistema semestral de um curso superior também foi algo que me chamou atenção. Enquanto na escola toda a matéria era dada em um ano, na universidade os conteúdos de cada cadeira eram ministrados em seis meses (ou menos)! Qual não foi meu espanto ao ver os assuntos das cadeiras, a quantidade de matéria a ser vista e relacionar com o tempo, que me pareceu tão curto. Claro, acostumado ao sistema escolar anual, eu achava que seis meses não seriam suficientes para ver todo o conteúdo.

No Brasil, o ensino superior em seu início serviu ao propósito de formar uma classe trabalhadora para o país e essa função atrelada às instituições de ensino superior se manteve durante décadas. O início da educação superior no Brasil, durante o período

da vinda da corte portuguesa à colônia, no início do século XIX, “buscava formar quadros profissionais para a administração dos negócios do Estado e para a descoberta de novas riquezas, e implicava em rejeitar qualquer papel educacional da Igreja Católica que fosse além do ensino das primeiras letras.” (SAMPAIO, 1991, p. 2). Somente depois de sucessivas reformas e protestos por parte de alguns intelectuais pela instalação de uma universidade no país, as instituições de ensino superior passaram a ser vistas como locais de ensino, pesquisa e preparação profissional. Ainda segundo Sampaio (1991), foi a partir da reforma de 1968 que as universidades passaram a ter a organização atual da qual dispõem atualmente e durante a década de 60, o governo permitiu que cada estado da federação pudesse ter uma universidade de cunho federal. Essa reforma de 1968 que instituiu, dentre outras medidas, o atual sistema de créditos e a semestralidade do ensino, o qual me causou tanta estranheza ao ingressar na universidade.

Nos semestres iniciais, eu ficava isolado no fundo da sala. Sempre fui tímido e retraído e após perder meus amigos do ensino médio, achava que nunca faria novos dentro da faculdade. Foi um período um tanto quanto traumático, pois a única pessoa que eu mantinha contato no meu semestre era meu antigo colega de ensino médio. Foi a partir desse isolamento que surgiram as primeiras dúvidas quanto a seguir ou não o curso. Para mim, todos os meus colegas eram muito diferentes e eu não sentia empatia por nenhum deles. Além disso, eu sempre gostei muito de música e me pareceu uma boa ideia desistir das Ciências Biológicas e tentar o vestibular mais uma vez, mas dessa vez para o curso de Música. Conteí minhas angústias para minha família e eles me deram um suporte essencial nessa fase, necessário para que eu pudesse encarar a timidez e continuar no curso.

Eis que, após algum tempo de convívio, finalmente fiz minhas primeiras amizades dentro da minha turma. Meus colegas de curso sempre foram muito unidos, eu que impus um auto isolamento, apesar dos meus colegas sempre terem sido cordiais comigo. As pessoas do meu semestre sempre interagem umas com as outras, sem restrições. A partir dessa interação entre nós e entre outros colegas de curso que nós, calouros de Biologia, começamos a enxergar as diferenças entre as modalidades da Licenciatura e do Bacharelado. Graças a essa união da minha turma, uma parte acabou tendendo para a Licenciatura, puxando outros amigos e outra ficou mais para o

Bacharelado, especificamente a partir do terceiro semestre, ao cursar uma disciplina que mostra quais são as áreas de atuação de um biólogo, seja ele Bacharel ou Licenciado. Além disso, conseguimos muitas informações válidas sobre nosso curso e sobre as áreas de atuação com os próprios colegas de outros semestres, além de ter contato com os pós-graduandos de alguns laboratórios que ministravam palestras e mini-cursos. As conversas de corredor podem ser bastante proveitosas para quem ainda se encontra perdido em seu próprio curso, como também podem moldar o pensamento dos recém-ingressos com relação às atitudes de alguns professores ou colegas do curso. Algumas vezes, os veteranos podem passar alguma imagem negativa de determinados professores do curso, ou até de algum estudante. Isso pode gerar um conflito na cabeça do novato, pois ele pode querer não cursar as disciplinas de certos professores, ou teme-los. Essas conversas de corredor podem ser proveitosas em diversas situações, seja na hora de se informar sobre vagas em laboratórios, estágios, disciplinas, etc, mas devem ser avaliadas com cuidado e serem filtradas para melhor aproveitamento.

Graças a essa união da minha turma, uma parte acabou tendendo para a Licenciatura, trazendo outros amigos e outra ficou mais para o Bacharelado, também levando colegas de sala mais próximos. Com isso, eu acabei indo para a Licenciatura, mais por influência dos colegas do que por escolha própria, admito. Ao prestar vestibular, na época de minha entrada no curso, se fazia a opção de cursar o Curso de Ciências Biológicas, sem haver distinção entre licenciatura e bacharelado. Os próprios alunos ingressantes quem faziam a escolha por esta opção no decorrer do curso. A modalidade poderia ser mudada a cada semestre e dessa forma, meus colegas podiam escolher entre a licenciatura e o bacharelado e conseqüentemente influenciar os amigos mais próximos a irem com eles para a modalidade escolhida. Apesar disso, algumas disciplinas continuavam sendo obrigatórias para as duas modalidades e a turma continuou se falando.

De acordo com o Projeto Pedagógico do curso, que sofreu uma reformulação de 2005, os ingressantes entram no curso através do vestibular, pleiteando uma vaga no curso de Ciências Biológicas, sendo ofertadas 60 vagas, estas sendo divididas entre 30 ingressantes entrando no primeiro semestre do ano e 30 no segundo. O estudante, dentro do curso, teria a escolha de se formar apenas em uma das modalidades (Licenciatura e Bacharelado) ou ambas. O curso oferta disciplinas obrigatórias para as duas

modalidades até o 4º semestre, onde após isso o estudante deverá tomar a decisão sobre sua modalidade definitiva. Quando ingressei no curso, algumas pequenas alterações foram feitas. As vagas subiram para 80, sendo os ingressantes divididos em duas turmas de 40 alunos e a escolha da modalidade poderia ser feita a qualquer momento do curso, com a troca entre ambas sendo possível a qualquer momento também.

O estudante ingressará na universidade através de Concurso Vestibular para o Curso de Ciências Biológicas – modalidade licenciatura com oferta de 60 vagas anuais, sendo classificados 30 estudantes para o primeiro semestre e 30 para o segundo. (...) Visando a flexibilização curricular e oportunizando a especialização dos estudantes nas diversas áreas do conhecimento biológico e de ensino, o curso será estruturado em um Núcleo Comum, com disciplinas básicas para a formação do Biólogo, seja ele Licenciado ou Bacharel em Ciências Biológicas, cuja integralização deverá ser completada até o 5º semestre. A partir do 4º semestre, o estudante irá optar definitivamente pela modalidade que irá concluir (DIAS, et al. 2007, p. 110).

O curso de Licenciatura em Ciências Biológicas passou por uma reformulação curricular nos anos de 2003 a 2005. Os cursos de licenciatura do Centro de Ciências da UFC buscaram, através de reuniões conjuntas entre professores de práticas de ensino, coordenadores dos cursos, além de integrantes da Pró-Reitoria de Graduação, coordenadoras das disciplinas pedagógicas e outros professores de outras áreas interessados, formar um grupo que pudesse discutir e reformular os cursos de licenciatura, dando a eles uma melhor estrutura curricular e dando aos futuros docentes uma melhor formação. “O grupo de trabalho formado, (...) passou a se reunir com frequência para discutir a elaboração dos PP, formando, então, (...) o Grupo de Trabalho das Licenciaturas (GTL)” (PASSOS, 2007, p. 112). Assim foi formado o GTL, que também contou com o auxílio de reuniões independentes dentro dos cursos para formalizar um novo currículo para as licenciaturas. “Nenhum país pode aspirar a ser desenvolvido e independente sem um forte sistema de educação – e a qualidade do ensino é também condicionada pela qualidade da formação dos docentes” (DIAS, et al. 2007, p. 7). Assim, a estrutura curricular do meu primeiro semestre de curso seguiu bastante, com algumas pequenas alterações essa reformulação curricular feita em 2005, onde antes a formação de um licenciado compreendia apenas quatro disciplinas pedagógicas e mais 300 horas de estágio. Com essa reformulação, após os trabalhos do GLT e das reuniões nos cursos, foram estabelecidas 800 horas de prática, sendo estas 400 horas como componente curricular e 400 horas de estágio curricular supervisionado, a partir do início da segunda metade do curso (DIAS, et al. 2007). A

estrutura curricular do meu primeiro semestre segue em anexo como documento (Anexo B).

Após cursar mais algumas disciplinas, como por exemplo as disciplinas de Instrumentalização para o Estudo das Ciências I e Formação Profissional e Áreas de Atuação do Biólogo e conhecer um pouco melhor as áreas de atuação de um biólogo, como já comentado anteriormente, eu pude me inteirar mais do que o curso de licenciatura poderia me oferecer em termos de aprendizado. A partir do terceiro semestre de curso, conheci um pouco mais o trabalho do Laboratório de Ensino de Biologia (Lebio), uma vez que grande parte de meus amigos mais próximos do curso trabalhavam no laboratório na época. Eu frequentava o laboratório para conversar com os amigos e sempre senti vontade de estar naquele ambiente, que me parecia familiar e agradável. O Lebio parece ser o local ideal para um estudante de licenciatura. O espaço é pequeno, com uma grande mesa ocupando quase todo o laboratório, mas isso facilita mais a convivência por permitir que todos que se encontram dentro do local possam se falar e interagir, olhando nos olhos. No laboratório há diversos livros para pesquisa em ensino e livros didáticos do ensino médio, ideais para que os estudantes possam elaborar planos de aula e ver conteúdos específicos. Também há ferramentas didáticas de diversos tipos, que vão de modelos de células feitos pelos próprios alunos do curso até a jogos didáticos que podem ser utilizados facilmente para melhorar o aprendizado em sala de aula. Além disso, há muito material disponível: lápis, giz de cera, canetas, tudo que possa vir a ser utilizado para confecção de modelos, cartazes, desenhos, etc, que possam facilitar a compreensão do conteúdo em sala de aula.

Figura 1 - Espaço do Laboratório de Ensino de Biologia com os monitores de 2012, época em que estive no laboratório.



Foto: Victor Gentil

Os monitores do Lebio, na época em que pude trabalhar no laboratório, desenvolvem projetos para os próprios alunos do curso de Ciências Biológicas, além de servirem como monitores para algumas disciplinas de Instrumentalização. Essas disciplinas fazem parte das do elenco de disciplinas obrigatórias para a licenciatura, sendo as duas primeiras – de um total de cinco – também obrigatórias para as turmas do bacharelado. As duas primeiras são chamadas de “Instrumentalização para o Estudo da Ciência”, enquanto a partir da terceira o final muda para “Ensino de Ciências”. Essa mudança de nome reflete também a mudança nas disciplinas, sendo que a partir da terceira as Instrumentalizações são voltadas exclusivamente para a licenciatura. Nas Instrumentalizações são vistas formas de se fazer pesquisa e a docência dos estudantes é estimulada. Nessas disciplinas é visto levantamento bibliográfico, trabalhos com relatórios, dinâmicas de grupo, filmes, debates, outros professores mostram um pouco do seu trabalho, etc. Tudo isso para inserir o licenciando ou o bacharelado na realidade da pesquisa universitária e nos caminhos da futura docência, também. Os monitores atuam como ajudantes do professor dessas disciplinas, auxiliando com ideias para dinâmicas ou corrigindo e dando suporte nos trabalhos das mesmas. O Projeto Pedagógico do curso de Ciências Biológicas faz menção às disciplinas de Instrumentalização, dando ênfase para estas como disciplinas obrigatórias da licenciatura e mostrando que as mesmas dialogam com as chamadas disciplinas de núcleo comum, ou seja, as disciplinas obrigatórias para as duas modalidades.

Na modalidade Licenciatura, nos cinco primeiros semestres, o estudante cursará além das disciplinas do núcleo comum, as obrigatórias específicas, que correspondem às disciplinas pedagógicas e às disciplinas de Instrumentalização para o Ensino de Ciências. Estas últimas correspondem à prática como componente curricular objetivando a articulação dos conhecimentos teóricos com a prática profissional, vivenciadas ao longo do curso, onde ocorrerá a interdisciplinaridade dos conteúdos das disciplinas do Núcleo Comum visando a transposição do conhecimento adquirido para o ensino fundamental e médio. (DIAS et al. 2007, p. 111).

Os monitores, em suas atividades dentro do laboratório que não sejam relacionadas às Instrumentalizações, desenvolvem minicursos, trazem palestras, atividades com os estudantes e promovem a licenciatura, mostrando o que os alunos do curso de licenciatura podem aprender, além de fazer pesquisas em ensino para ser enviadas a congressos e encontros. Os bolsistas também são responsáveis pela manutenção do espaço e do acervo de livros e modelos do local, zelando para que tudo funcione direito dentro do laboratório.

A pesquisa em ensino à qual me refiro no parágrafo anterior é o tipo de pesquisa que se faz dentro do Lebio. Essa pesquisa geralmente é focada em temas mais centrais da licenciatura, como por exemplo, ensino, pesquisas sobre livros didáticos, relatos de experiência de projetos realizados, inventário do laboratório, pesquisa sobre a obra de algum autor importante na licenciatura, etc. Esse tipo de pesquisa permite um envolvimento maior do pesquisador com seu objeto de estudo, permitindo que o autor se enxergue dentro do seu próprio trabalho. “A aproximação entre pesquisador e pesquisado, longe de ser um mecanismo de ‘contaminação’ da pesquisa, significa a possibilidade de construção de outras compreensões acerca das nossas experiências.” (LIMA et al. 2015, p. 3). Por isso, a pesquisa em ensino abre um leque de maiores possibilidades para o autor, pois proporciona uma maior interação do mesmo com seu trabalho, oferecendo-lhe liberdade para trabalhar diversos temas das licenciaturas.

Muitas pesquisas realizadas ainda hoje se valem de um referencial teórico-metodológico que decorre da crença em uma suposta objetividade capaz de conferir confiabilidade e autoridade à medida que o pesquisador não se deixe envolver pela realidade da pesquisa. (...) Contudo, é justamente o “cuidado” teórico-metodológico de o pesquisador manter distância, objetividade e neutralidade que tem produzido pesquisas nas quais os sujeitos cada vez menos se reconhecem uma vez que suas práticas, seus saberes e fazeres se aproximam de uma caricatura. (LIMA, et al. 2015, p. 3).

No meu quarto semestre uma oportunidade apareceu; estava almoçando em casa, quando meu colega me liga e diz que abriram duas vagas no laboratório e que eu fosse correndo para a universidade se eu quisesse a vaga. Foi o que fiz. Trabalhar no Lebio

seria uma experiência fantástica para mim e eu teria muito o que aprender naquele laboratório.

O curso de graduação em Ciências Biológicas da UFC é um curso relativamente antigo. Seu início data de 1970, quando foi prestado o primeiro vestibular para o curso e a primeira turma ingressou. O curso passou por algumas reformulações curriculares, para que a formação dos biólogos acompanhasse a evolução das áreas de atuação disponíveis. A primeira delas foi em 1988, que vigorou até 2005, ano em que mais uma vez houve uma reformulação curricular (DIAS et al, 2007).

Onde quero chegar com isso? Primeiro, nota-se que o curso de graduação em Ciências Biológicas foi um curso que passou por transformações ao longo dos anos. Isso é natural, uma vez que as áreas de atuação mudam com o tempo. Mas uma coisa chamou mais atenção ao ler o histórico do curso. Em mais de 40 anos de curso, somente na década passada houve uma mudança curricular expressiva que contemplasse também a Licenciatura. Mas será que esta reformulação realmente contempla todos os aspectos que um estudante de licenciatura deve se aprofundar?

Após reuniões, seminários e discussões entre os membros do colegiado do curso de Ciências Biológicas da UFC, estabeleceram-se os princípios norteadores do curso. O biólogo formado na UFC, segundo esses princípios (aí incluso também os licenciados), deverá ser capaz de:

1. Ser um indivíduo consciente de seu papel na sociedade como cidadão atuando como educador e/ou com uma formação geral interdisciplinar aplicada a um contexto regional;
2. Compreender as exigências do mercado de trabalho e as áreas em que pode atuar a partir de uma percepção da realidade regional;
3. Responder de maneira adequada a essas exigências, desenvolvendo continuamente suas habilidades;
4. Saber atuar na pesquisa básica e aplicada;
5. Desenvolver atividades educacionais visando a melhoria da qualidade de vida e não apenas a qualidade de vida do ser humano;
6. Elaborar e executar projetos;
7. Organizar, coordenar e participar de equipes multiprofissionais;

8. Utilizar o conhecimento acumulado de forma crítica (DIAS et al, 2007).

A partir do meu relato nesse texto, buscarei responder à questão anteriormente feita por mim, de acordo com minha própria experiência dentro de um curso com os princípios norteadores citados acima.

O período que permaneci como monitor (eu era monitor voluntário no laboratório, por isso não precisei passar por nenhuma seleção mais específica, apenas disponibilizar meus horários livres e preencher um termo para a entrega de um futuro certificado para horas complementares) do Lebio serviu para que uma série de perspectivas dentro do curso fossem abertas. No laboratório pude ouvir histórias dos colegas da licenciatura que já atuavam na área da docência, trabalhando como professores em escolas públicas, alguns até com relativo tempo de atuação e pela primeira vez pude ter contato com a pesquisa em ensino. Essas experiências, aliadas à amizades dentro do espaço, me motivaram a querer buscar algo a mais: foi aí que eu tive meus primeiros contatos com o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid).

Apenas deixando claro o que são as horas complementares citadas anteriormente: além dos créditos obrigatórios que os estudantes devem pagar cursando disciplinas obrigatórias e optativas, ainda é de obrigação do aluno possuir 200 horas em atividades complementares que não sejam estas pagas em disciplinas. Essas horas complementares são pagas através de certificados de participação em mini cursos, encontros, congressos, palestras, atividades esportivas, etc; além de participação em programas de bolsas e estágios na universidade.

Esclarecemos que as 200 horas de Atividades Complementares compreendem um conjunto de estratégias didático-pedagógicas, de natureza acadêmico-científica, bem como artístico-cultural e esportiva, portanto, de amplo espectro de ações, visando oferecer ao aluno, ao longo do curso, uma intensa vivência universitária, condição fundamental para articular saberes teóricos-práticos, e complementar, com habilidades e procedimentos diversificados, a sua formação na condição de profissional e cidadão. (DIAS et al. 2007, p. 114).

Sobre o Pibid, segundo o Relatório de Atividades do Pibid de 2009-2010, o programa começou na UFC buscando participar do edital (MEC/CAPES/FNDE – dezembro de 2007) que selecionaria novos projetos nas universidades. Houveram reuniões em que participaram a Pró-Reitoria de Graduação e representantes de todos os

cursos de Licenciatura da instituição, a fim de se elaborar um projeto que seria enviado à CAPES em outubro de 2008.

Ainda segundo o Relatório, o projeto iniciou abrangendo inicialmente algumas licenciaturas que foram classificadas como “licenciaturas tipificadas”, termo este utilizado dentro do próprio relatório, sendo estas as de Ciências Biológicas, Física, Química e Matemática, além da Filosofia. O programa têm por seguintes objetivos:

- 1 - Estimular a formação de professores para a educação básica, em especial para o ensino médio e, em particular, para áreas de extrema carência.
- 2 - Valorizar o magistério, como atividade profissional, incentivando os nossos estudantes a fazerem opções pela carreira docente, mantendo-se no seu exercício nas escolas públicas de educação básica.
- 3 - Aprimorar a qualidade das ações acadêmicas direcionadas à formação inicial nos cursos de licenciaturas da UFC, tomando o exercício da docência como importante princípio formativo.
- 4 - Estimular o uso de metodologias de ensino e práticas docentes que sejam pedagogicamente criativas e inovadoras.
- 5 - Aumentar o grau de integração interna entre os cursos de licenciatura da UFC.
- 6 - Aumentar o nível de articulação entre os cursos de licenciatura da UFC com as escolas públicas de educação básica, entendendo-o como profícuo para as duas instituições.
- 7 - Possibilitar aos futuros docentes, alunos de cursos de licenciaturas da UFC, a participação em ações, experiências metodológicas e práticas docentes inovadoras, umbilicalmente articuladas com as realidades locais de escolas públicas.
- 8 - Estimular futuros canais de integração entre a Universidade Federal do Ceará e escolas dos sistemas públicos, através de projetos de cooperação que possam contribuir para o aumento da qualidade da educação praticada nessas unidades.
- 9 - Contribuir para a formação continuada dos professores das escolas de educação básica envolvidos no Projeto.

As reuniões do grupo do Pibid Biologia aconteciam dentro do laboratório, em dias separados das reuniões dos monitores do Lebio, então eu também sempre tive contato com os bolsistas do Pibid. A oportunidade de entrar no pibid surgiu com o edital de 2012, que selecionaria novos bolsistas e ampliaria o programa. Fiz a minha inscrição, mandei os documentos, fiz uma entrevista tranquila e passei. A partir daí, aconteceria uma evolução enorme em meu ser.

Para ser um dos bolsistas do Pibid, o candidato deve entregar alguns documentos: histórico acadêmico, alguns comprovantes de residência, xerox de documentos de identificação, além de escrever uma carta de intenção e ser aluno da licenciatura. Após a análise dos documentos, o candidato é chamado para uma entrevista composta pelo coordenador de área e alguns convidados, podendo estes serem professores do departamento ou supervisores de alguma das escolas onde o Pibid da área atua. O bolsista que for selecionado deve dispor de 8h horas semanais a serem cumpridas na escola e mais 4h de planejamento, também semanal, totalizando 12 horas semanais livres, onde o bolsista não esteja mais atuando em nenhum outro espaço ou tendo aulas. Os bolsistas devem, nesse horário de planejamento, desenvolver projetos a serem aplicados na sua escola de atuação com os alunos do ensino médio e contam com a colaboração de um professor supervisor (que também é selecionado pelo mesmo método dos bolsistas) que os auxiliará, sendo a ligação entre a universidade e a escola. Nos horários a serem cumpridos na escola, os bolsistas devem executar os projetos que forem planejados e relatar os resultados para o coordenador de área.

Dentro do Pibid Biologia, do Lebio e cursando disciplinas de estágio supervisionado, pude estar em contato direto com o ambiente escolar e foi com isso que eu comecei a enxergar a escola como um espaço de atuação, de pesquisa e não somente de aprendizado. Ali, eu saí da minha condição de aluno e passei a enxergar a rotina dos professores e funcionários e me dei conta que são realidades completamente diferentes, apesar de continuar sendo estudante de Ciências Biológicas. Já era veterano no curso e passei a enxergar até mesmo as disciplinas que cursava com outra perspectiva. Se no começo achava algumas delas chatas e sem sentido, principalmente as disciplinas pedagógicas, agora passei a vê-las como importantes e essenciais para a minha formação, ainda que essas ainda possuam uma certa defasagem em relação a conteúdos se for fazer uma comparação com as disciplinas do Bacharelado, por exemplo.

A minha atuação no Pibid, como já dito, ampliou meu contato com o ambiente escolar e isso facilitou até mesmo na hora de fazer os estágios supervisionados. Como já tinha uma certa experiência na escola e na hora de aplicar projetos, as disciplinas de estágio supervisionados não foram tão complicadas para mim e a escola pública já me parecia um ambiente mais familiar como ambiente de trabalho. Ainda assim, ao entrar em uma sala de aula pela primeira vez no estágio, ainda há um certo nervosismo de querer fazer tudo certo e torcer para que a aula dada seja boa e os alunos entendam o conteúdo. Esse nervosismo ainda me acompanha até hoje, na reta final do curso e acho que irá me acompanhar para sempre em uma futura carreira docente.

Os estágios supervisionados no curso de Ciências Biológicas se dividem em quatro atividades obrigatórias dentro do curso: são dois estágios que devem ser feitos no Ensino Fundamental e dois que devem ser feitos no Ensino Médio (todos em escolas públicas). Os estágios possuem estrutura semelhante, onde se dividem em uma etapa de observação de aulas e outra de regência, onde o universitário deve ministrar aulas sobre determinado conteúdo biológico que esteja sendo abordado pelo professor da escola no período. O universitário deve cumprir 16 horas de observação na escola, atentando à infraestrutura e aos espaços da escola e 16 horas de regência, onde 4 delas são de planejamento das aulas a serem ministradas, levando em conta o conteúdo ministrado pelo professor no período. Para o estágio fluir de maneira correta, há um professor responsável pela atividade na universidade, que acompanha os relatos dos universitários e os guia no decorrer do semestre e há o professor da escola, que cede sua aula para que o estágio possa acontecer. Durante um estágio, um termo de compromisso deve ser assinado entre o estudante e a direção da escola, além dos professores envolvidos também. Esse termo estabelece todas as condições legais (carga horária, do que se trata o estágio, etc) e é o elo de ligação entre a universidade e a escola. O termo devidamente preenchido e assinado deve ser entregue na universidade, ficando uma cópia com os professores (tanto da universidade quanto da escola) e uma cópia com o estudante universitário. No decorrer do semestre, os estudantes devem fazer um relatório de observação, mostrando a infraestrutura geral da escola e que materiais a escola disponibiliza, além de fazer uma avaliação também da aula do professor e de como o conteúdo é ministrado; um relatório de regência, que deve conter os planos de aula do estudante universitário e que conteúdos esse aluno irá abordar durante suas regências e um relatório final, onde todo o processo do estágio é descrito (um dos relatórios da

minha época de estágio se encontra em anexo no Apêndice A, bem como o termo de compromisso no Anexo C).

Os estágios são uma etapa crucial no desenvolvimento do futuro docente, pois é nessas atividades (como na minha época os estágios eram tratados, como atividades complementares, mas que valiam carga horária obrigatória) que o estudante de licenciatura na maioria dos casos tem seu primeiro contato com a sala de aula na perspectiva do docente. A experiência é desafiadora, mas gratificante, uma vez que dentro da sala o estagiário já se enxerga como docente, recebendo até os famosos apelidos dos alunos: “tio”, “professor”, dentre outros. Tal atividade reforça o gosto do licenciando pela educação, ou talvez mostre que aquele não é o caminho certo a ser seguido. No meu caso, os estágios foram experiências difíceis, mas com o passar do tempo, se tornam atividades mais prazerosas ao ver que suas regências geram resultados e os alunos se afeiçoam à sua pessoa. Porém, o nervosismo sempre é companheiro nessa experiência, por mais preparado que você pense que esteja. No fim, os estágios oferecem uma via de mão dupla, onde tanto os futuros docentes quanto os alunos na escola aprendem e compartilham experiências.

“Durante os estágios os alunos deverão analisar a estrutura político-pedagógica-administrativa e o Projeto Político Pedagógico da escola” (DIAS et al., 2007, p. 112). Isso está escrito no Projeto Pedagógico do curso, mas não é bem o que acontece na realidade. Outros fatores impedem que o Projeto Político Pedagógico das escolas seja analisado, sejam esses fatores o tempo do estágio, o qual os estudantes devem conciliar com outras disciplinas, ou simplesmente porque os gestores da escola não permitem que tal documento seja analisado. Além disso, na época em que fiz os estágios, eles não se configuravam como disciplinas dentro do cronograma, mas como atividades obrigatórias do curso e não havia um objetivo específico dentro do estágio para analisar os PPPs das escolas. Isso seria algo enriquecedor para os licenciandos, uma vez que os aproximaria ainda mais da vivência escolar, conhecendo os objetivos de um futuro local de trabalho. “Os estudantes deverão desenvolver um projeto de ensino que será realizado ao longo do semestre (...)” (DIAS et al. 2007, p.112), já isso foi feito. Nos estágios os licenciandos trabalham com projetos e relatam ao professor supervisor nas reuniões na UFC.

Como bolsista do Pibid, passei um ano atuando na EEM Liceu de Messejana, depois fui para a escola Justiniano de Serpa, para um semestre depois regressar ao Liceu. Mas foi em 2014 que eu finalmente saí definitivamente do Liceu da Messejana e comecei a atuar na EEFM Santo Afonso, uma escola de bairro que se encontra próxima à minha casa e próxima do campus também. O período que passei no Liceu da Messejana foi extremamente inspirador. Fiz amizades e pude aprofundar ainda mais meu contato com a escola e os professores. Os projetos do Pibid Biologia fluíam muito bem na escola e isso era uma motivação especial para o trabalho. Dos projetos que realizei na escola neste período, o que tenho uma lembrança melhor e mais carinhosa foi o projeto Curtir a Vida, que foi um projeto interdisciplinar envolvendo os diversos Pibids da escola. O projeto mostrava aos alunos diversos assuntos relacionados à saúde, visando dar mais informações aos alunos sobre como melhorar suas qualidades de vida. Os bolsistas da Biologia se juntaram com os da Física para falar de esportes, aproveitando o gancho das olimpíadas que haviam ocorrido no mesmo ano do projeto, em 2012. Na culminância do projeto, depois de alguns meses de planejamento, foi reservado um dia inteiro na escola apenas para o Pibid realizar suas atividades, no qual os bolsistas ministraram uma aula diferenciada sobre alongamentos, respiração, a física nos músculos (atrito nas fibras musculares, as forças que atuam nos músculos) e alimentação, além de chamar a atenção para suplementos irregulares sem o devido acompanhamento médico. Os alunos foram convidados a interagir com os bolsistas na aula, montando suas pirâmides alimentares e servindo como “modelos vivos” muito importantes para as demonstrações de alongamento, respiração e movimentos musculares. O projeto Curtir a Vida foi o projeto que mais me satisfez como bolsista em geral, pois os alunos gostaram muito e elogiaram o trabalho dos bolsistas e o período que passei no Liceu da Messejana foi um período de grande aprendizado. Mas foi na escola Santo Afonso que esse aprendizado foi ainda maior.

Logo que o projeto se instalou na escola, os bolsistas fizeram uma análise do local de trabalho. A escola não possui uma infraestrutura satisfatória e o espaço físico não é amplo. Não se dispõe de laboratórios de nenhum tipo, nem de Biologia, muito menos Química e Física. Há apenas um laboratório de informática. Diante desses problemas estruturais, foi decidido que trabalharíamos projetos menores com os alunos, de acordo com a chegada de datas comemorativas, para que pudessemos planejar algum

projeto maior para o futuro. Foi a partir disso que surgiu a ideia do Projeto Horta no Santo Afonso.

O Projeto Horta foi muito importante durante o período em que atuei no Santo Afonso. Foi um projeto que começou sem muitas pretensões, apenas envolvendo os bolsistas do Pibi Biologia, mas que aos poucos foi agregando outros professores e funcionários da escola que se interessaram pelo projeto e que já haviam, no passado, tentado estabelecer uma horta na escola por conta própria. Começamos com um planejamento geral dos assuntos que estavam sendo trabalhados em sala de aula e que poderiam ser abordados em um espaço diferente, no caso, o espaço onde a horta seria mantida; uma espécie de aula de campo dentro da própria escola. A intenção é que os próprios alunos construíssem e mantivessem o espaço, como uma forma de aproximá-los mais do espaço escolar. Claro, os bolsistas e funcionários da escola também ajudariam, afinal, a horta foi pensada para ser utilizada pelos alunos, funcionários e bolsistas.

Figura 2: O espaço onde a horta seria construída.



Foto: Tirada pelo autor

Após a análise dos conteúdos que seriam abordados no decorrer do ano e que poderiam ser ensinados no espaço da horta, os bolsistas e a supervisora do Pibid na escola decidiram elaborar pequenos projetos com os alunos, já que o espaço ainda não estava pronto para montar a horta. Com isso, foram ministradas atividades diferenciadas

abordando conteúdos biológicos que pudessem ter relação com uma horta, como por exemplo, relações ecológicas, assuntos de botânica, cuidados com o solo e a água, fotossíntese, etc. Nesse momento, o projeto já era mais conhecido por todos na escola e outros sub-projetos do Pibid resolveram atuar juntamente com os bolsistas da Biologia no desenvolvimento dos trabalhos.

Figura 3: Quadro de análise dos temas a serem abordados nas atividades iniciais do projeto.

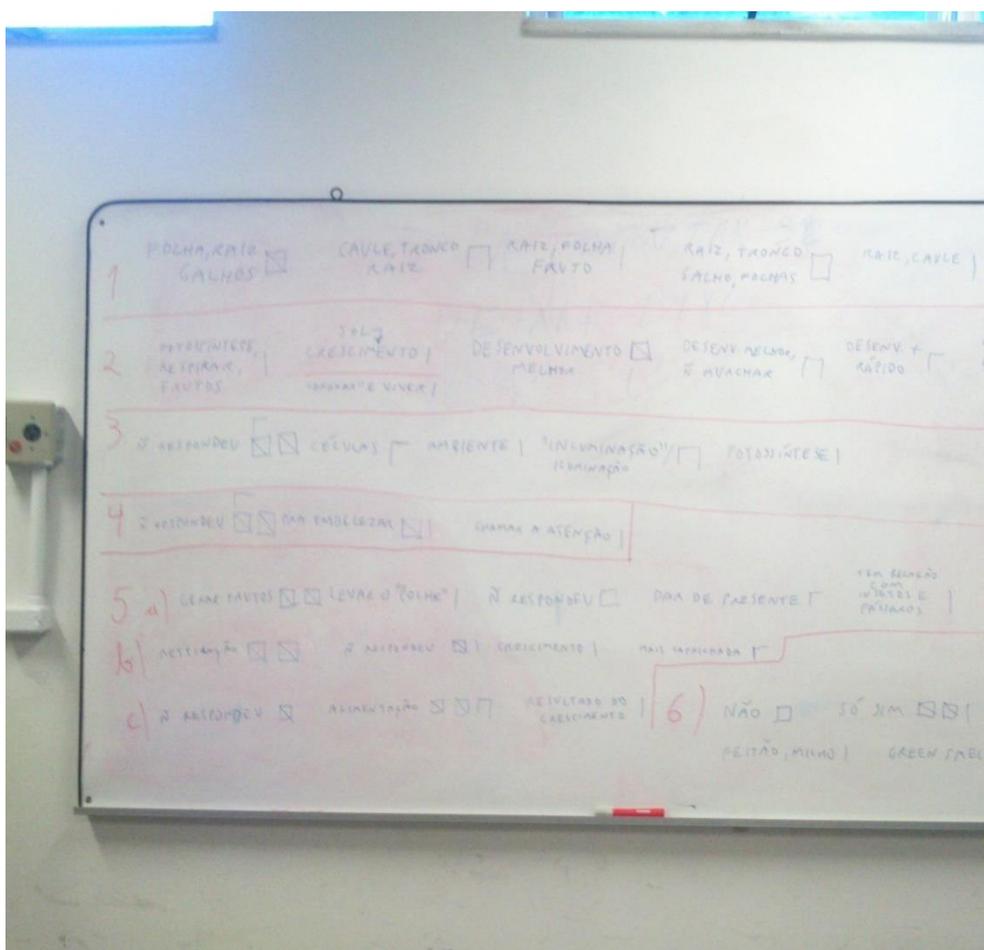


Foto: Tirada pelo autor

Foi aí que tivemos a inserção do Pibid Educação Ambiental, com uma oficina de composteiras e falando sobre os cuidados com o solo e com os animais que poderiam se encontrar na horta e do Pibid Química (apenas uma bolsista se mostrou mais interessada em participar do projeto e ajudou mais os bolsistas da Biologia), que ministrou aulas diferenciadas sobre o pH do solo, como a luz é dividida em diferentes espectros e como as plantas absorvem certos espectros de luz, dentre outras contribuições. Com isso,

parecia que o projeto finalmente se tornaria algo maior e todos os Pibids da escola estariam envolvidos.

Figura 4: Bolsista do Pibid biologia e a supervisora do Santo Afonso em uma intervenção em classe com os alunos, no início do Projeto Horta.



Foto: Tirada pelo autor

Porém, passados alguns meses, recebemos a notícia de que o projeto do Pibid Educação Ambiental saíria da escola. Com isso, perderíamos o bolsista que mais nos ajudou nesse início do projeto horta. Apenas a bolsista do Pibid Química estava nos ajudando com o projeto, além do supervisor da Química na escola. Passado mais algum tempo, a bolsista da Química também saíria porque estava se formando. Após essas saídas, os bolsistas da Biologia ficaram sozinhos no comando do projeto na escola.

Figura 5: Uma das últimas atividades que contou com a participação da bolsista da Química: a parte prática do projeto, onde os alunos fizeram as mudas.



Foto: Tirada pelo autor

Mesmo com essas saídas, o projeto horta continuou com as atividades. Com o terreno onde a horta seria construída pronto e os alunos terem tido aulas diferenciadas, estava na hora de começar a organizar o espaço. Chamamos os alunos para plantar as mudas e confeccionar placas de identificação para as plantas. Mas antes disso, havia sido planejado que as plantas que seriam utilizadas fossem plantas medicinais e que pudessem servir de alimento para a cozinha da escola. A partir disso, foram feitas mudas de hortelã, capim-santo, cheiro-verde, cenoura, tomate e etc.

Figura 6: A parte prática tem início: os alunos colocam a mão na massa e plantam as primeiras mudas da horta, em “vasinhos” de garrafas pet.

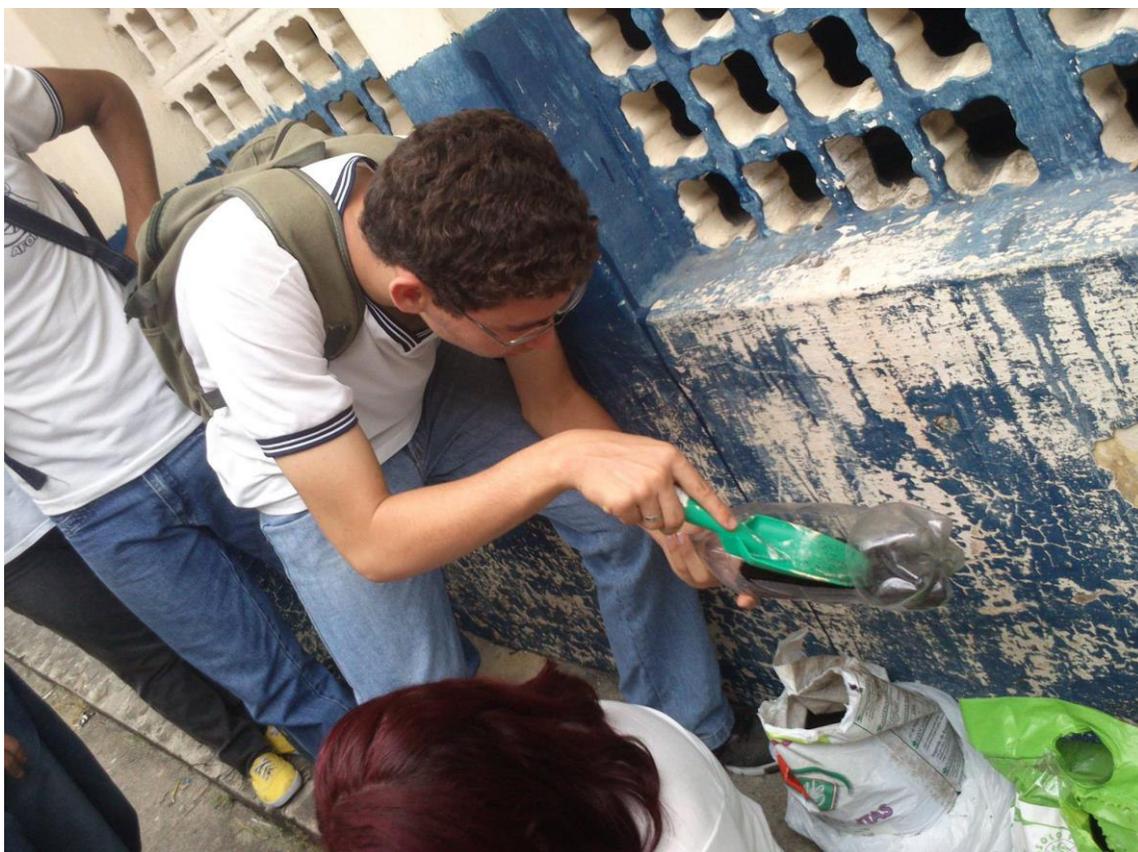


Foto: Tirada pelo autor

Os alunos da escola que participaram do projeto se mostraram bastante interessados na atividade e a parte prática foi a parte que mais os empolgou. Isso propiciou um maior contato dos alunos com sua escola e com seus colegas. A confecção das placas de identificação dos vegetais foi feita no pátio da escola, utilizando tinta guache, além de cabos de vassoura para fixação das mesmas e pedaços de madeira, que foram cortados por um dos funcionários da escola para ficarem com o tamanho adequado.

Figura 7: Aluna confeccionando uma das placas de identificação. À direita, placa de identificação devidamente posta.



Foto: Tirada pelo autor

Com as mudas plantadas e devidamente identificadas, além do espaço ter passado por uma limpeza com ajuda dos alunos, funcionários e bolsistas, chegava a hora de oferecer um encerramento para o projeto, algo que deixasse marcado na escola que aquele era um espaço de convívio para os alunos e para toda a escola. Disso surgiu a ideia de fazer uma arte com grafite em uma das paredes da escola, para marcar a passagem do Pibid pelo espaço e para mostrar aos alunos que eles têm capacidades extraordinárias dentro e fora de sala de aula. Foram chamados alguns alunos que entendiam de pintura com grafite para a execução da arte. Foi necessário um dia para se completar o desenho, que abrangeu a parede que se localiza em frente ao espaço da horta, servindo como identificação para a mesma e ao mesmo tempo sendo uma expressão artística dos alunos, valorizando seus talentos e inserindo-os ainda mais no ambiente escolar, ambiente este que agora ganhou cores e se tornou um espaço mais agradável de se conviver.

Figura 8: Mural grafitado feito pelos alunos ao final do projeto, na parede em frente ao espaço da horta escolar.



Foto: Tirada pelo autor

3.1 O currículo: o que está escrito e o que se aplica na realidade

O currículo de um curso é uma parte fundamental para decidir a estrutura de ensino e as disciplinas que aquele curso oferece aos estudantes do mesmo. Pode-se notar que, de acordo com Dias et al (2007, p.100), “as (...) competências e habilidades gerais do Biólogo (Parecer CNE/CES n. 1301/2001; Resolução CNE/CES n. 7/2002) e específicas para o Licenciado (Parecer CNE/CP n.009/2001; Parecer CNE/CP n.027/2001; Resolução CNE/CP n.1/2002)” estão todos contemplados e pautados de acordo com as diretrizes curriculares do MEC e seus respectivos Pareceres e Resoluções. Sendo assim, o curso de Ciências Biológicas da UFC está de acordo com as diretrizes nacionais. Apesar do currículo ter sofrido uma reformulação em 2005, ele segue toda a padronização, ou segundo Goodson (2012), segue uma tradição, uma estrutura tradicional já imposta por meio dos autores do currículo. O autor mostra que o

currículo tem esta forma mais tradicional, rígida, que deve ser seguida, mas defende que isto deva ser reformulado, pensado e que não é algo que deva ser repetido da mesma forma para sempre. Foi o que aconteceu na reformulação curricular de 2005. Sendo pautada nas mais recentes diretrizes do MEC daquela época (que instituiu que os currículos nacionais deveriam seguir a sua padronização), a reformulação passou a contemplar problemas recentes na formação dos estudantes de nível superior e instituiu um novo currículo. O tradicional foi reformulado e pensado e novas diretrizes curriculares surgiram, fazendo mais uma vez seu papel tradicional.

Neste sentido, a elaboração do currículo pode ser considerada um processo pelo qual se inventa tradição. (...) A questão, no entanto, é que o currículo escrito, sob qualquer forma – cursos de estudo, manuais, roteiros ou resumos -, é um exemplo perfeito sobre invenção de tradição. Mas, como acontece com toda tradição, não é algo pronto de uma vez por todas; é, antes, algo a ser defendido, onde, com o tempo, as mistificações tendem a se construir e reconstruir sempre de novo. (GOODSON, Ivor F., 2012, p. 78)

Entra em questão a discussão do currículo que não está mostrado em diretrizes e pareceres. Aquilo que se pode apreender do currículo formal, além do que está exposto em sua estrutura. Será que a estrutura curricular de um curso, por mais que esteja pautada em diretrizes nacionais ou tenha sido estruturada a partir de reuniões ou grupos de estudo, atende aos objetivos a qual essa estrutura se propõe? Para Goodson (2012) isso não é totalmente verdade. A estrutura curricular pode até propor alguma meta, mas o conhecimento que se retira daquilo pode alcançar outro objetivo. “O que está prescrito não é necessariamente o que é apreendido, e o que se planeja não é necessariamente o que acontece” (GOODSON, 2012, p. 78).

Nos primeiros semestres do curso, de acordo com o currículo vigente na época em que cursei, observa-se que há uma grande quantidade de disciplinas voltadas mais para conteúdos biológicos e outras ciências (Anexo B). Durante os dois semestres iniciais, principalmente, há uma notável defasagem com relação a disciplinas voltadas para o ensino, com as únicas duas voltadas para este fim configuradas ainda como Instrumentalizações para o Estudo da Ciência, e não para o ensino. Só a partir do terceiro semestre as disciplinas de instrumentalização ganham a nomenclatura de “Ensino”. Essas disciplinas são comuns para as duas modalidades nos semestres iniciais. O que o currículo explícito nos mostra é que a grande quantidade de disciplinas biológicas logo no início do curso possui um viés conteudista, com poucas disciplinas voltadas para outros tipos de discussões. Mas o que o currículo implícito mostra? Em

termos avaliativos, que os estudantes de licenciatura não encontram uma base sólida de disciplinas didáticas no início do curso, nem espaços apropriados para discussões na área de ensino dentro das disciplinas. Entra a discussão pautada no parágrafo acima, seguindo Goodson. Se o objetivo do currículo do curso de ciências biológicas for uma formação conteúdista em detrimento de uma qualidade de formação para os licenciandos nos semestres iniciais, então a estrutura curricular corrobora com essa proposição. Porém, os licenciandos podem apreender conhecimentos pedagógicos de outras formas e é aí onde se insere o Laboratório de Ensino de Biologia e o Pibid, além das discussões feitas dentro das próprias disciplinas introdutórias nos semestres iniciais. Esses espaços são fundamentais para a formação do licenciando, justamente por propiciar essas discussões e essa maior apreensão de conteúdos na área de ensino, além de serem espaços onde a pesquisa em ensino também pode ser feita, aumentando a bagagem acadêmica desses estudantes.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao término deste trabalho, posso constatar que minhas vivências durante o curso foram a base para um bom aprendizado e melhor assimilação dos conteúdos. Durante meu período no Lebio e no Pibid, pude adquirir uma bagagem de conhecimento que me fez um ser humano e um futuro docente melhor. Essas experiências são fundamentais, todo estudante deve saber disso. As discussões feitas nos espaços extra-classe, não só no laboratório ou nas reuniões do Pibid, mas também nos corredores, mini-cursos, palestras que pude participar foram de extrema importância para minha formação e acho que esses espaços não podem ser renegados ou seu acesso restrito de alguma forma para os alunos. Pelo contrário, tais discussões devem ser fomentadas e os espaços devem ser de livre acesso, como forma de complementar um currículo que, oculto ou explícito, preza mais pelos conteúdos e por aprovações do que pela real formação do licenciando e aprimoramento de seu caráter. Nas palavras de Ira Shor: “Os cursos enfatizam as técnicas e não o contato crítico com a realidade”.

REFERÊNCIAS

BERTAUX, D. **Les récits de vie**. Paris: Nathan, Coll. 1997.

DIAS, A. M. I; et al (Org.). **Projeto pedagógico de curso: licenciaturas em Física, Química, Matemática, Ciências Biológicas e Geografia do Centro de Ciências**. Fortaleza: UFC/Pró-Reitoria de Graduação, 2007.

GERALDI, C. M. G. Desafios da Pesquisa no Cotidiano da/na Escola. In: **Cotidiano e Diferentes Saberes**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

GOODSON, Ivor F. **Currículo: teoria e história**. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

LIMA, M. E. C. C; GERALDI, C. M. G; GERALDI, J. W. O trabalho com narrativas na investigação em educação. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 31, n. 01, p. 17-44, jan./mar. 2015.

PASSOS, C. M. B. **Novos projetos pedagógicos para formação de professores: registros de um percurso**. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2007.

PINEAU, Gaston. As histórias de vida em formação: gênese de uma corrente de pesquisa-ação-formação existencial. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 02, p. 329-343, mai./ago. 2006.

SAMPAIO, Helena. Evolução do ensino superior brasileiro, 1808 – 1990. In: Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior, Universidade de São Paulo. Disponível em: <<http://nupps.usp.br/downloads/docs/dt9108.pdf>>. Acesso em: 03 jan. 2016.

SHOR, Ira e FREIRE, Paulo. **Medo e ousadia – O cotidiano do professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID. **Relatório de Atividades 2009-2010**. Fortaleza, 2010.

**APÊNDICE A – CAPA DO RELATÓRIO FINAL DO ESTÁGIO
SUPERVISIONADO DO ENSINO FUNDAMENTAL II**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ

CENTRO DE CIÊNCIAS – DEPTO. DE BIOLOGIA

Disciplina: Estágio Supervisionado do Ensino Fundamental II

Prof: Christiano Franco Verola

Relatório Final Individual de ESEF II

Aluno: João Paulo Benevides Soares

FORTALEZA 2013

**ANEXO A – LISTA DE APROVADOS DO VESTIBULAR DE 2010 PARA
CIÊNCIAS BIOLÓGICAS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ**

096	IVENS SAMPAIO SIQUEIRA DE JESUS
097	IVNA TATIANA LIMA LINS
098	IZABELLE ROCHA FARIAS
099	JAKELINE FERREIRA PINTO
100	JAMES CASTRO ALVES
101	JAMYLE LOPES DE CARVALHO
102	JAMYLLE OHANA SILVA ALMEIDA
103	JAYRON CARNEIRO RODRIGUES
104	JESSICA CALUÊTE DA COSTA
105	JESSICA DA SILVA CARIAS
106	JESSYCA COSTA BARROS
107	JOANA NATHALYA DAMASCENO DA SILVA
108	JOÃO GUILHERME CAVALCANTE ROCHA
109	JOAO PAULO BENEVIDES SOARES
110	JOAQUIM DEUSDEDIT ROCHA MATOS NETO
111	JOCILENE MATOS RIBEIRO
112	JOEL VERAS DE OLIVEIRA
113	JORDANA DE OLIVEIRA BARROS
114	JOSE ALAN DE SOUSA FREITAS
115	JOSÉ ARTHUR ARCANJO CARNEIRO
116	JOSÉ FILHO NOBRE FERREIRA
117	JOSE GUERREIRO DO VALE NETO
118	JOSÉ ORLEANO LEANDRO NETO
119	JOSÉ SÍLVIO MENDES DE ALMEIDA FILHO
120	JOSE VICTOR VIANA REGIS
121	JÚLIA DE SOUSA BARROS QUEIROZ
122	JULIANA DE SOUZA NUNES
123	JULIANA MOREIRA DOS SANTOS

ANEXO B – ESTRUTURA CURRICULAR DOS DOIS PRIMEIROS SEMESTRES DA LICENCIATURA (CURRÍCULO 2006.1)

Academica Especifica:						
Carga Horária Máxima de Componentes Curriculares Optativos Livres: 192 hrs						
Prazos para Conclusão em Períodos Letivos: Mínimo 8 Médio 8 Máximo 12						
Carga Horária por Período Letivo: Mínima 64 hrs, Média 480 hrs, Máxima 640 hrs,						
1º Semestre						
Componente Curricular	CH Detalhada	Tipo	Natureza	Pré-Requisitos	Equivalencias	Co-Requisitos
CE0878 QUIMICA GERAL E ORGANICA - 96h (6cr) - 1 período letivo	64h aula (4cr) 32h lab.(2cr)	DISCIPLINA	OBRIGATÓRIA		(CE0801 E CE0802)	
CG0501 INTRODUCAO A GEOCIENCIAS - 64h (4cr) - 1 período letivo	64h aula (4cr) 0h lab.(0cr)	DISCIPLINA	OBRIGATÓRIA		(CG0351 OU CG0500)	
CH0858 DIVERSIDADE BIOLOGICA - 32h (1cr) - 1 período letivo	20h aula (1cr) 12h lab.(0cr)	DISCIPLINA	OBRIGATÓRIA		(CH0763)	
CH0860 BIOLOGIA DA CELULA - 64h (4cr) - 1 período letivo	32h aula (2cr) 32h lab.(2cr)	DISCIPLINA	OBRIGATÓRIA		(CH0814)	
CH0861 ECOLOGIA DE ECOSISTEMAS - 48h (3cr) - 1 período letivo	48h aula (3cr) 0h lab.(0cr)	DISCIPLINA	OBRIGATÓRIA		(CH0817)	
CH0890 INSTRUMENTALIZACAO PARA O ESTUDO DA CIENCIA I - 64h (4cr) - 1 período letivo	64h aula (4cr) 0h lab.(0cr)	DISCIPLINA	OBRIGATÓRIA		(CH0863 OU CH0851)	
ICA1664 FUNDAMENTOS DE FILOSOFIA DA CIENCIA - 32h (2cr) - 1 período letivo	32h aula (2cr) 0h lab.(0cr)	DISCIPLINA	OBRIGATÓRIA			
CH Total: 400hrs.						
2º Semestre						
Componente Curricular	CH Detalhada	Tipo	Natureza	Pré-Requisitos	Equivalencias	Co-Requisitos
CB0689 MATEMATICA APLICADA A BIOLOGIA - 64h (4cr) - 1 período letivo	64h aula (4cr) 0h lab.(0cr)	DISCIPLINA	OBRIGATÓRIA		(CB0534)	
CH0859 BIOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO - 32h (2cr) - 1 período letivo	16h aula (1cr) 16h lab.(1cr)	DISCIPLINA	OBRIGATÓRIA		(CH0766)	
CH0866 CRIPTOGAMAS - 96h (6cr) - 1 período letivo	32h aula (2cr) 64h lab.(4cr)	DISCIPLINA	OBRIGATÓRIA (CH0858)		(CH0754 E CH0755)	
CH0869 INVERTEBRADOS I - 64h (4cr) - 1 período letivo	32h aula (2cr) 32h lab.(2cr)	DISCIPLINA	OBRIGATÓRIA (CH0858)		(CH0756)	
CH0891 INSTRUMENTALIZACAO PARA O ESTUDO DA CIENCIA II - 64h (4cr) - 1 período letivo	64h aula (4cr) 0h lab.(0cr)	DISCIPLINA	OBRIGATÓRIA		(CH0868 OU CH0851)	
CI0914 BIOQUIMICA GERAL - 96h (6cr) - 1 período letivo	64h aula (4cr) 32h lab.(2cr)	DISCIPLINA	OBRIGATÓRIA (CH0860)		(CI0912 OU CI0913)	
CH Total: 416hrs.						

ANEXO C – TERMO DE COMPROMISSO DO ESTÁGIO OBRIGATÓRIO**TERMO DE COMPROMISSO DE ESTÁGIO OBRIGATÓRIO****Dados da Instituição de Ensino**

Nome: Universidade Federal do Ceará CNPJ: 07.272.636/0001-31
– UFC

Endereço: Av. da Universidade, 2853, Fone/Fax: (85) 3366 7413 / 3366 7881
Benfica, Fortaleza - CE

Represent. Legal: Reitor Henry de Holanda Campos Coordenador Agência de Estágios: Prof. Rogério Teixeira Masih

Dados da Unidade Concedente

Razão Social: CNPJ: Fone/Fax:

Endereço: Cidade/UF: Setor:

Representante Legal: Supervisor:

Dados do Aluno

Nome: CPF: Fone:

Nome da Mãe: Matrícula: Curso/Semestre:

Endereço: Cidade/UF:

Dados do Professor Orientador

Nome: Siape: Fone: Lotação:

As partes firmam o presente Termo de Compromisso de Estágio Obrigatório, observando o disposto na Lei nº 11.788 de 25 de setembro de 2008, na Resolução nº 23/CEPE de 30 de outubro 2009 e no Termo de Convênio já firmado entre a Unidade Concedente e a UFC em __/__/____, além das seguintes cláusulas:

CLÁUSULA PRIMEIRA: Através deste Termo, a UNIDADE CONCEDENTE se compromete a conceder experiência prática profissional ao ESTAGIÁRIO previamente selecionado, e com frequência regular no curso de graduação em que está matriculado na UFC, em conformidade com o Art. 3º, I, da Lei nº 11.788 de 25/09/2008.

CLÁUSULA SEGUNDA: O estágio tem como **objetivo** proporcionar ao estudante integração entre teoria e prática, a partir de situações reais e adequadas de trabalho, visando ao seu aprimoramento profissional e pessoal, e obedecerá ao seguinte **Plano de Atividades**, devendo tais atividades ser compatíveis com o currículo e com os horários escolares do ESTAGIÁRIO, conforme estabelecem o art. 7º, parágrafo único, o art. 3º, III, e o art. 10 da Lei nº 11.788 de 25/09/2008:

Atividades Previstas:

Atividades Previstas:

CLÁUSULA TERCEIRA: Além das atividades previstas no plano, ficam definidas as seguintes características do estágio:

a) O estágio terá início em __/__/____ e término em __/__/____, compreendendo __ (____) meses;

b) Por deliberação da UNIDADE CONCEDENTE, o **valor da bolsa auxílio** será de R\$.....mensais;

c) O estudante estagiará __ (____) **horas semanais**, respeitando o art. 10 da Lei nº 11.788 de 25/09/2008, que serão distribuídas da seguinte forma:

Turnos	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta	Sábado
Manhãh ah					
Tardeh ah					
Noiteh ah					

d) A carga horária do estágio será reduzida pelo menos à metade nos períodos de avaliação do ESTAGIÁRIO, para garantir o bom desempenho do estudante, nos termos do Art. 10, §2º, da Lei nº 11.788 de 25/09/2008;

e) A UFC oferece **seguro contra acidentes pessoais** a todos os seus estudantes devidamente matriculados, também contemplando o ESTAGIÁRIO, parte deste Termo, durante a vigência do

presente. Seguem as informações do seguro:

Empresa Seguradora: ROYAL & SUNALLIANCE SEGUROS (BRASIL) SA.		Apólice: 071.00982.00820-13
Vigência: de 28/07/2015 até 28/07/2016	Morte Acidental: R\$ 20.000,00	Invalidez Permanente: R\$ R\$20.000,00;

f) O estágio somente poderá ter início após a assinatura deste Termo pelas partes envolvidas, conforme estabelece o Art. 9º, inciso I da Lei nº 11.788 de 25/09/2008, e o Art. 7º, “g”, da Resolução nº 23/CEPE de 30/10/2009.

CLÁUSULA QUARTA: Compete ao ESTAGIÁRIO:

a) Cumprir as normas internas da UNIDADE CONCEDENTE, especialmente as de orientação do plano de atividades constante neste Termo, devendo apresentar à UFC, em prazo não superior a 6 (seis) meses, o **relatório das atividades** desenvolvidas

b) Seguir a orientação articulada entre os Supervisores de Estágio designados pela UNIDADE CONCEDENTE e pela UFC;

c) Diante da impossibilidade de cumprir o estabelecido neste Termo, comunicar a circunstância à UNIDADE CONCEDENTE, ficando esclarecido, desde logo, que suas obrigações escolares e a pertinência das atividades à sua qualificação profissional serão consideradas motivos justos;

d) Em caso de desistência do Estágio, comunicar à Empresa com antecedência mínima de 05 (cinco) dias e entregar termo de rescisão contratual à UFC, no setor competente.

CLÁUSULA QUINTA: São motivos para a rescisão imediata deste Termo de Compromisso de Estágio a ocorrência das seguintes hipóteses:

a) Conclusão, trancamento ou abandono do Curso;

b) Transferência para Curso que não tenha relação com as atividades de estágio desenvolvidas na Empresa;

c) Descumprimento do convencionado no presente Termo;

d) Prática comprovada de conduta danosa, não estando o ESTAGIÁRIO isento de arcar com as perdas e os danos desta decorrentes.

CLÁUSULA SEXTA: O estágio não acarretará vínculo empregatício de qualquer natureza, conforme Art. 3º, *caput* e § 2º, e Art. 2º da Lei nº 11.788 de 25/09/2008.

CLÁUSULA SÉTIMA: O descumprimento das condições estabelecidas neste Termo pela UNIDADE CONCEDENTE caracteriza vínculo de emprego com o ESTAGIÁRIO, para todos os fins da legislação trabalhista e previdenciária, conforme estabelece o art. 15 da Lei nº 11.788 de 25/09/2008.

CLÁUSULA OITAVA: Qualquer alteração do estabelecido neste Termo será feita mediante Aditivo, com a anuência das partes envolvidas.

E, por estarem devidamente cientes das condições aqui estipuladas, bem como das disposições legais vigentes sobre o assunto, firmam a UNIDADE CONCEDENTE e o ESTAGIÁRIO, com interveniência da UFC, o presente TERMO, em 03 (três) vias de igual teor e forma, para que este

produza seus devidos efeitos legais.

DECLARO, serem exatas e verdadeiras as informações aqui prestadas, sob pena de responsabilidade administrativa, cível e penal.

ANEXO D – EDITAL DO ENEM DE 2015

15. DOS RESULTADOS

15.1 Os gabaritos das provas objetivas serão divulgados na página do Inep, no endereço eletrônico <<http://portal.inep.gov.br/enem>>, até o terceiro dia útil seguinte ao de realização das

últimas provas.

15.2 Os PARTICIPANTES poderão acessar os seus resultados individuais da edição do Enem

2015 em data a ser posteriormente divulgada, mediante inserção do número do CPF e senha, no

endereço eletrônico <http://enem.inep.gov.br/participante>.

15.3 Os resultados do Enem, para fins exclusivos de autoavaliação de conhecimentos do PARTICIPANTE menor de 18 anos, no primeiro dia de realização do Exame e que concluirá o

ensino médio após 2015, serão divulgados 60 (sessenta) dias após a disponibilização dos resultados

do Exame nos termos previstos no item 15.2 deste Edital.

15.4 Os PARTICIPANTES poderão ter acesso à vista de suas provas de redação, exclusivamente para fins pedagógicos, após divulgação do resultado, na Página do Participante

<http://enem.inep.gov.br/participante>.

15.5 Os resultados individuais da edição do Enem 2015 não serão divulgados por outros meios

de publicação ou instrumentos similares que não o explicitado neste Edital.

15.6 Somente o PARTICIPANTE poderá autorizar a utilização dos resultados que obteve no

Enem 2015 para fins de publicidade, premiação, entre outros.

15.7 A utilização dos resultados individuais do Enem para fins de certificação, seleção, classificação ou premiação não é de responsabilidade do Inep, mas da Instituição indicada pelo PARTICIPANTE.

PARTICIPANTE.

15.8 A inscrição do PARTICIPANTE no Enem 2015 caracterizará o seu consentimento formal

para a utilização das suas notas e informações, incluindo as do questionário socioeconômico, no

âmbito de estudos e programas governamentais.