



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ

CENTRO DE CIÊNCIAS

DEPARTAMENTO DE BIOLOGIA

CURSO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS

RAYANNE BARROSO SILVA

**FORMAÇÃO DOCENTE EM BIOLOGIA: UMA NARRATIVA TRANSGRESSORA
NA EDUCAÇÃO TRADICIONAL**

FORTALEZA

2017

RAYANNE BARROSO SILVA

FORMAÇÃO DOCENTE EM BIOLOGIA: UMA NARRATIVA TRANSGRESSORA NA
EDUCAÇÃO TRADICIONAL

Monografia apresentada ao Curso de Ciências Biológicas do Departamento de Biologia da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Licenciado em Ciências Biológicas.

Orientador: Prof. Dr. José Roberto Feitosa Silva

FORTALEZA

2017

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca Universitária

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

S583f Silva, Rayanne Barroso.
Formação docente em biologia: uma narrativa transgressora na educação tradicional / Rayanne Barroso Silva. – 2017.
79 f. : il. color.

Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Ciências, Curso de Ciências Biológicas, Fortaleza, 2017.
Orientação: Prof. Dr. José Roberto Feitosa Silva.

1. Narrativa (auto) biográfica. 2. Formação docente. 3. Educação transgressora. I. Título.

CDD 570

RAYANNE BARROSO SILVA

FORMAÇÃO DOCENTE EM BIOLOGIA: UMA NARRATIVA TRANSGRESSORA NA
EDUCAÇÃO TRADICIONAL

Monografia apresentada ao Curso de Ciências
Biológicas do Departamento de Biologia da
Universidade Federal do Ceará, como requisito
parcial à obtenção do título de Licenciado em
Ciências Biológicas.

Aprovada em: ___/___/_____.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. José Roberto Feitosa Silva (Orientador)*
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dra. Jeanne Barros Leal De Pontes Medeiros
Universidade Estadual do Ceará (UECE)

Prof. Dr. Raphael Alves Feitosa
Universidade Federal do Ceará (UFC)

* As assinaturas dos membros da banca estão no documento original impresso.

AGRADECIMENTOS

Ao Professor Dr. Roberto Feitosa pela amizade e pela excelente orientação.

A Capes pelo financiamento de muitas experiências importantes na minha formação acadêmica.

Aos orientadores que tive nos laboratórios onde estagiei Dra. Andreлина Noronha, Dra. Vivianne Portela, Dr. Lucio Diniz, Prof. Dr. Christiano Franco Verola e Prof. Dr. Itayguara Ribeiro da Costa pela amizade e ensinamentos.

A minha tutora na Université Paul Sabatier durante o meu período de intercâmbio Isabelle Truchet.

Ao grupo de docentes e toda a equipe do Département d'Etudes du Français Langue Etrangère da Université Jean Jaurès.

As colegas e amigas dos laboratórios de pesquisa.

As colegas de PIBID-Biologia.

As colegas do grupo de estudos GEPESSEX.

Aos meus pais, a minha irmã e ao meu irmão pelo amor, respeito e apoio.

A todas as amigas que fiz durante todos esses anos de graduação. Em especial a Camila França, Natasha Lomonaco, Janylle Ohana, Romário Tabosa e Ênio Victor.

As minhas amigas da “Creche”, Jéssica Mari, Raquel, Luna, Diego, Jamile, Danih, Pedro, Jessica, Paula, Ícaro, Jarlley, Stênio e Barbara.

Ao meu amigo Junior Lacerda pelo amor, respeito e pela ajuda no dia-a-dia da vida acadêmica.

A turma de intercambistas que estiveram comigo, Dani, Victória, Bruno, Julia, Leo, Barbara, Alexandre, Melissa, Calimeria, Paulo, Sheilla, Jéssica, Luiza, Luana, Sarah, Mathieu, Poppy, Nilo, Carol, João, Amanda, Andressa, Diana, Anderson e Maurílio.

A Cristina Fontella pelo apoio e amizade durante toda a minha estadia na França.

Ao Ebrahim Desanges pela amizade e ajuda com a língua francesa.

Ao Felipe Meire pelas contribuições para realização deste trabalho.

“Eu não estou mais aceitando as coisas que eu não posso mudar. Eu estou mudando as coisas que eu não posso aceitar.” (Angela Davis)

RESUMO

Os métodos de pesquisas com narrativas autobiográficas surgem no meio da pesquisa acadêmica, como uma forma de valorizar as experiências vividas e os seus significados na formação de uma pessoa. Com experiências diferentes em três instituições de ensino superior, entre elas, uma experiência internacional, por meio do programa Ciências sem Fronteiras. A escolha desse método se fez importante para a realização desta pesquisa qualitativa. O trabalho tem por objetivos refletir sobre a formação acadêmica, extraindo momentos importantes que foram decisivos no processo de formação de uma educadora transgressora e evidenciar a importância de programas como o Ciências sem Fronteiras para o desenvolvimento da educação superior no Brasil. O método escolhido para desenvolver este trabalho foi a narrativa de experiências do vivido. A pesquisa analisa vivências que vão desde acontecimentos prévios a entrada no curso de Ciências Biológicas até experiências vividas na França durante o intercâmbio realizado entre os anos de 2015 e 2016. Essa pesquisa qualitativa assume entre seus resultados, a importância de se valorizar os relatos pessoais de alunas durante seu processo de formação na graduação e o quanto tais experiências tornaram uma aluna de graduação pronta para atuar na profissão escolhida.

Palavras-chaves: Narrativa (Auto) biográfica. Formação Docente. Educação transgressora.

RESUMÉ

Les méthodes de recherche autobiographique naissent dans le milieu de la recherche universitaire, afin de valoriser les expériences vécues et ses significations dans la formation d'une personne. Avec différentes expériences en trois universités, dont l'une entre elles internationale par le biais du programme science sans frontières. Le choix de cette méthode a été importante pour la concrétisation de cette recherche qualitative. Cette étude a pour objectif de réfléchir sur la formation académique et d'analyser les moments importants qui ont été décisifs dans le processus de formation d'une éducatrice transgressive afin de mettre en évidence l'importance des programmes tel que les sciences sans frontières pour le développement de l'éducation supérieure au Brésil. La méthode choisie pour développer cette recherche, a été un récit d'expérience vécues (récit de vie). La recherche analyse les différents moments vécus qui vont de l'accomplissement prévu jusqu'à la rentrée dans le cursus des sciences biologiques vers les expériences vécues en France durant 2015 et 2016. Cette recherche qualitative assure parmi ses résultats, l'importance de faire des comptes-rendus d'étudiants, durant laquelle elle passe d'un processus de formation à diplômée, et montre combien ces expériences amènent une étudiante diplômée prête à entrer dans la vie professionnelle choisie.

Mots-clés: Recherche (Auto) biographiques. La formation des enseignants. L'éducation transgressive.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Primeiro contato com a profissão.....	21
Figura 2 - As relações sociais no ambiente acadêmico.....	28
Figura 3 – Intervenção debate político.....	33
Figura 4 – Sala de aula feminista.....	41
Figura 5 – Vida social nas margens do rio “La Garonne”.....	45
Figura 6 – Manifestação Cultural (Carnaval de Toulouse).....	45
Figura 7 – Dia-a-dia na cidade rosa.....	46
Figura 8 – Turma de julho de 2015 do curso Defle.....	49
Figura 9 – Campus da UPS.....	50
Figura 10 – Aulas nos anfiteatros.....	51
Figura 11 – Aulas de campo da disciplina de “Mycologie”.....	53
Figura 12 – Aula pratica durante a disciplina de “Zoologie”.....	56
Figura 13 – Fotografia da espécie <i>Phallus sp.</i>	56
Figura 14 – Fotografia da espécie <i>Amanita muscaria</i>	57

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AF	Avaliação Final
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoa de Nível Superior
CsF	Ciências sem Fronteiras
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
DEFLE	Département d'Etudes du Français Langue Etrangère
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ESEF	Estágio Supervisionado do Ensino Fundamental
GEPESSEX	Grupo de Estudos, Pesquisa e Ensino de Sexualidade
IES	Instituição de Ensino Superior
IPEC	Instrumentalização para o Ensino de Ciências
LEBIO	Laboratório de Ensino de Biologia
MEC	Ministério da Educação
PIBIC	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PIBID	Programa de Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TD	Travaux Dirigés
TP	Travaux Pratiques
UECE	Universidade Estadual do Ceará
UFC	Universidade Federal do Ceará
UPS	Université Paul Sabatier

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO 1: A PESQUISA AUTOBIOGRÁFICA	14
1.1 A Iniciativa no Mundo	14
1.2 A Chegada ao Brasil.....;	15
1.3 A Formação, a Identidade e a Subjetividade da Pesquisa (Auto) biográfica	15
1.4 A Pesquisa com Narrativas em Educação	18
CAPÍTULO 2: AS VIVÊNCIAS NA FORMAÇÃO DOCENTE	20
2.1 A UECE.....	20
2.2 A Mudança	27
2.3 A Reflexão sobre a Educação Libertadora	29
2.4 A Pedagogia Transgressora	38
CAPÍTULO 3: A OUTRA CULTURA	43
3.1. A Seleção.....	43
3.2 A Cidade e a Adaptação dos Primeiros Meses.	44
3.3 A Universidade de Destino.....	49
3.4 A Vida Acadêmica no Intercâmbio.....	50
3.5 A Importância do Intercâmbio na Minha Formação.....	60
4. E AGORA?	65
REFERÊNCIAS	66
APÊNDICE A - CARTA DE MOTIVAÇÃO COMO EXIGÊNCIA DO EDITAL DE SELECÃO DO PIBID BIOLOGIA	68
ANEXO A - GRADE CURRICULAR DO CURSO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS (LICENCIATURA PLENA) DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ	69
ANEXO B - RESULTADO DO EDITAL DE TRANSFERÊNCIA	71
ANEXO C - RESULTADO FINAL DA CHAMADA PÚBLICA 182/2014 DO PROGRAMA CIÊNCIAS SEM FRONTEIRAS	72

ANEXO D - RESULTADO CURSO DE FRANCÊS (DEFLE).....	73
ANEXO E - “EMPLOI DU TEMPS” TABELA DE CONSULTAS DAS AULAS E HORÁRIOS DAS DISCIPLINAS DO SEMESTRE.....	75
ANEXO F - CALENDÁRIO UNIVERSITÁRIO UPS ANO LETIVO 2015/2016.....	79

INTRODUÇÃO

Quando eu comecei a pensar na possibilidade de escrever o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), eu era recém-chegada do intercâmbio (Ciências Sem Fronteiras), e queria, de alguma forma, contribuir com o meu curso. Depois de uma experiência tão rica, a vontade de levar as sensações que eu experimentei para mais pessoas aumentava com os dias que passavam após a minha chegada. A ideia de escrever sobre o período fora, antes um pensamento, começou a ganhar espaço no mundo real com a ideia de se tornar meu tema de TCC. Algumas amigas que também começavam a pensar em seus temas e também tinham vivido o intercâmbio, foram encontrado temas e formas de relacionar suas vivências com seus trabalhos. Mas, eu ainda não entendia direito como eu poderia fazer essa junção.

Quase sem querer, em uma conversa informal com um professor, eu descobri a existência da pesquisa autobiográfica dentro da academia. Anteriormente, eu não tinha muito conhecimento de que era possível escrever a própria história em um trabalho acadêmico, pelo menos não no nível de graduação. Acredito que muitas pessoas da academia também não saibam. Nos espaços da Biologia, durante todo o tempo de escrita, eu me deparei com expressões de surpresa diante da minha resposta de qual seria meu tema de TCC, e explicar isso para alguns não era fácil, mas a expressão de outras pessoas, que achavam a ideia inovadora, me deixava orgulhosa e também ciente dos desafios que enfrentaria.

O primeiro desafio seria selecionar que parte do meu pouco tempo de vida, seria importante para a construção deste trabalho. Quando eu ingressei na primeira universidade, eu tive a oportunidade de me envolver com áreas diferentes da Biologia, tais como: Fisiologia, Botânica, Genética, Citogenética, Ensino, Sexualidade, etc. Refletindo sobre esses anos, cheguei à conclusão de que eu possuía muitas vivências, assim como todas minhas colegas de curso e todos esses momentos foram responsáveis diretos na minha formação. Mas, infelizmente, poucas vezes, eu via alguma colega falar e (ou) perceber, o quanto os acontecimentos que se sucedem desde a matrícula até a colação de grau, são importantes e decisivos na construção pessoal de cada um dentro da profissão escolhida. Pensando assim, revisei minhas memórias tentando trazer para as páginas deste trabalho, os acontecimentos protagonistas da minha formação na licenciatura. Em um primeiro momento, eu pensei na possibilidade de escrever sobre a minha experiência no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), por se tratar de um TCC a ser apresentado na licenciatura. Porém, eu também queria escrever sobre o intercâmbio. No fim, eu juntei as duas ideias e transformei

esse trabalho em passeio por todo o meu período no curso. Evidenciando principalmente, a minha trajetória na formação docente.

Quantas vezes durante a nossa graduação somos incentivados a contar nossas histórias? Quantas vezes encontramos espaços onde podemos nos questionar e nos transformar através de nossas próprias vivências? Quem me lê pode ter vivido até mais experiências do que eu ou pode não ter vivido tantas ainda. Todas nós temos trajetórias diferentes dentro de uma graduação, mas, quantas vezes refletimos sobre elas? E, em quais espaços? Eu encontrei esse espaço no meu trabalho final de curso.

O segundo e mais trabalhoso desafio foi a procura por referências. Eu tinha na mente a ideia da história que iria contar, mas precisava de ajuda. Precisava que outras pessoas me ajudassem a contar essa história da melhor forma. Mais uma vez, eu voltei na minha memória e procurei obras e autoras que me ajudaram a pensar e a viver a minha formação. As minhas referências foram pensadas para que estivessem repletas de mulheres e ideias feministas. Já que o Movimento Feminista é uma parte importante do que eu acredito. Queria mostrar já na minha pesquisa bibliográfica, a minha vontade de dar força para este trabalho. Não só as minhas referências são feministas, mas eu também optei por uma transgressão linguística, ao colocar as palavras do gênero feminino em posição que tradicionalmente é do gênero masculino. Eu escolhi colocar o gênero feminino em posição de destaque fazendo menção aos dois gêneros no texto. Essa foi a forma que encontrei de identificar a escrita deste trabalho. E, falando sobre escrita, começa o meu terceiro desafio.

A exposição na escrita autobiográfica foi o meu terceiro desafio. Com todas essas atitudes não tradicionais, a insegurança de me expor esteve sempre presente na minha escrita. Se colocar em primeira pessoa, em um texto não é uma tarefa fácil. Certamente, foi a escrita mais difícil que eu já fiz. Antigamente, na minha escrita amadora, eu me colocava por trás de uma personagem, deixando para ela toda a exposição. Na escrita acadêmica, a neutralidade ortodoxa da academia também servia como proteção. Mas, agora, eu precisava verdadeiramente me expor, colocar uma parte das minhas poucas experiências em um papel e dar um sentido para elas. O medo do julgamento, do preconceito e da má interpretação é uma realidade. Eu também penso que este trabalho é uma oportunidade de sair da zona de conforto, enfrentar os medos e aprender com eles.

Entre os objetivos desta pesquisa a partir da narrativa autobiográfica, estão: refletir sobre a minha história acadêmica de formação docente em Ciências Biológicas, extraindo

momentos importantes e decisivos no processo de me identificar como profissional docente libertadora. Além disso, tive o propósito de evidenciar a importância de programas extracurriculares, como o Ciências sem Fronteiras para o desenvolvimento da educação superior no Brasil. Convido-as a lerem o meu trabalho e os demais trabalhos com essa temática, pois os defino como uma forma sensível e ativa de atuar na pesquisa acadêmica, onde se coloca a pesquisadora como um ser protagonista dentro da pesquisa, onde nos colocamos como nosso resultado, mostrando que a universidade deve ser um ambiente transformador na vida de alguém e não somente um ambiente de obtenção de créditos curriculares.

CAPÍTULO 1: A PESQUISA AUTOBIOGRÁFICA

1.1. A Iniciativa no Mundo

A história do movimento pode ser dividida em três fases divididas entre o começo da década de 1980 até meados dos anos 2000, Pineau (2006, pág. 331) descreve, “três períodos se destacam na história do movimento das histórias de vida de 1980 a 2005: um período de eclosão (os anos de 1980), um período de fundação (os anos de 1990) e, finalmente, um período de desenvolvimento diferenciador (os anos de 2000).” Ainda de acordo com o autor, a obra franco-quebequense “Produire sa vie: autoformation et autobiographie” publicada em Montreal e em Paris, no ano de 1983, marca para o mundo francófono o início das histórias de vida em formação.

Gaston Pineau explica que:

Sem dúvida, esse livro teria permanecido isolado se não tivesse sido acompanhado, no mesmo ano, pela formação de uma rede: História de vida e auto formação, na época do primeiro simpósio internacional de pesquisa formação em educação permanente na Universidade de Montreal. O primeiro círculo de pioneiros constituiu-se com Pierre Dominicé e Christine Josso, da Universidade de Genebra; Guy de Villers, da Universidade Nova de Louvain; Bernadette Courtois e Guy Bonvalot, da Associação de Formação Profissional de Adultos (AFPA) da França; e Gaston Pineau, da Universidade de Montreal. António Nóvoa da Universidade de Lisboa também estava lá, assim como Matthias Finger. Em 1988, estes publicaram O método (auto) biográfico e a formação. (PINEAU, 2006, pág. 331)

De acordo com Pineau (2006), durante a década de 1980, várias foram as obras divulgadas e os eventos organizados para discutir e consolidar o movimento autobiográfico e das histórias de vida como forma de pesquisa, o movimento não foi bem aceito inicialmente:

[...] 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 essa vida pudesse ter um e como se eles — sujeitos — pudessem conhecê-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, pág. 333)

Ainda segundo Pineau (2006), na década de 1990, temos as criações de Associações Variadas com a finalidade de definir os elementos que surgiam em âmbito regional, nacional e internacional, como por exemplo, “L’Association Internationale des Histoires de Vie en Formation (ASIHVIF)”. Sobre a associação:

A construção indetentária da associação foi, forçosamente, o projeto dos cinco primeiros anos. Encontros de muito trabalho em Paris, Genebra, Louvain, Tours permitiram elaborar não apenas os regulamentos internos e procedimentos de adesão, mas especialmente uma carta ética que define o objeto/objetivo da Associação e as relações do formador, pesquisador, daqueles que intervêm com aqueles que desejam fazer sua história de vida. (PINEAU, 2006, pág. 334)

De acordo com o autor, essas associações foram muito importantes para a época, a Associação Internacional designava bem o seu papel em âmbito internacional, mas em um contexto mais local ou mesmo nacional, ela se tornava improdutiva. Dessa forma, começou um processo de criação de associações que se voltassem para um contexto mais local, começou na Suíça que foi seguida por Quebec, no Canadá, e depois iniciou-se em algumas regiões da França. Nessa época, as produções começavam a se multiplicar, levando assim, “em 1996, foi iniciada uma coleção em Paris – ‘Histoire de vie et formation’ - para abrir um espaço de publicação para as produções que se multiplicam.” (PINEAU, 2006, pág. 335).

Segundo o autor, nos anos 2000 pode-se destacar três círculos de novidades, o primeiro seria denominado de círculo dos iniciadores, fazendo referência aos autores da década de 1980, que começavam a ter suas obras (francófonas) traduzidas, fazendo-as se conectar com obras vindas de outros locais. No entanto, esses primeiros autores começam a se aposentar, colocando o futuro do movimento em risco. Mas, o fim do movimento foi impedido pelos dois próximos círculos. O segundo círculo foi denominado de “Nebulosa dos Contribuidores”, onde podemos destacar o grande número de pessoas e grupos que contribuíram para a utilização das histórias de vida, o que ajudou no processo de desenvolvimento ético, epistemológico e metodológico do movimento. Esses autores contribuíram quantitativamente e qualitativamente para o crescimento do movimento. Em seu livro "La formation au coeur des récits de vie: expériences et savoirs universitaires", Christine Josso (2000), a autora destaca algumas obras que foram escritas em diversas línguas, como o Francês, o Alemão, o Inglês, o Italiano, o Espanhol e o Português. Foi também no início dos anos 2000 que apareceu o primeiro diploma universitário com as histórias de vida, o DUHIVIF (Nantes, 2000). Os diálogos com a América do Sul se multiplicam e pesquisas internacionais surgem.

1.2 A Chegada ao Brasil

No Brasil, a pesquisa com história de vida e autobiografias começam a serem introduzidas na década de 1990, “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” (LIMA et al, 2015, pág. 18).

1.3 A Formação, a Identidade e a Subjetividade da Pesquisa (Auto) biográfica

Sobre o processo de formação, "antes de mais nada, como a própria palavra indica, uma relação com o tempo: é introduzir alguém ao passado de sua cultura (no sentido antropológico do termo, isto é, como ordem simbólica ou de relação com o ausente), é despertar

alguém para as questões que esse passado engendra para o presente, e é estimular a passagem do instituído ao instituinte.” (CHAUI, 2003, pág. 12). Em suas palavras iniciais sobre o tema, a autora faz uma reflexão sobre a passagem do tempo, sobre o passado da cultura de um indivíduo e do despertar consciente de que as experiências passadas se refletem no presente. Ainda sob o ponto de vista da autora:

Podemos dizer que há formação quando há obra de pensamento e que há obra de pensamento quando o presente é apreendido como aquilo que exige de nós o trabalho da interrogação, da reflexão e da crítica, de tal maneira que nos tornamos capazes de elevar ao plano do conceito o que foi experimentado como questão, pergunta, problema, dificuldade. (CHAUI, 2003, pág. 12).

Com essa primeira reflexão sobre o processo de formação na Universidade Pública, a ideia da pesquisa autobiográfica surge no sentido de dar forma ao processo de “ação-construção” da própria história (formação).

Assim, a questão do sentido da formação, vista através do projeto de formação, apresenta-se como uma voz de acesso às questões de sentido que hoje permeiam os atores sociais, seja no exercício de sua profissão – eles se assumem como porta-vozes dos problemas dos grupos sociais com os quais operam –, seja nas vivências questionadas e questionadoras de sua própria vida. (JOSSO, 2007, pág. 414)

Juntamente com o processo de formação, cabe aqui também, a reflexão sobre o processo de identidade, “é por isso que todo projeto de formação cruza, à sua maneira e nas palavras de seu autor, com a temática da existencialidade associada à questão subsequente da identidade (identidade para si, identidade para os outros).” (JOSSO, 2007, pág. 414) Marie-Christine Josso continua sua descrição sobre a identidade:

[..] a questão da identidade, sob a forma de temáticas como a da solidariedade numa sociedade que multiplica as formas de exclusão, a das pertencas ou das estratégias profissionais ligadas à estabilidade no emprego, a das transformações subseqüentes ao desaparecimento de setores de atividade ou às restrições orçamentárias, a dos meios de defesa e de reivindicação, por exemplo, a da maneira pela qual o círculo de relações e as mídias levam em consideração ou não feridas psíquicas e somáticas geradas por tantas incertezas, de perdas econômicas e de dignidade. (JOSSO, 2007, pag. 414)

Utilizar a temática das histórias de vida trabalhando a questão da identidade e da expressão de si, nos permite fazer uma análise no sentido do quanto somos seres mutáveis ao longo de nossa existência. Segundo Josso (2007, pág. 415), “[...] a tomada de consciência de que a questão da identidade deve ser concebida como processo permanente de identificação ou de diferenciação, de definição de si mesmo, através da nossa identidade evolutiva, um dos sinais emergentes de fatores socioculturais visíveis da existencialidade. ” De acordo com a autora, a identidade é muitas vezes vista do ponto das rotulações, sendo a identidade caracterizada a partir de aspectos sociais, políticos, culturais, religiosos, etc., porém, não existe interesse (ou pelo menos pouco) de entender como essas individualidades existem dentro dessas rotulações.

Segundo a autora, a questão da identidade passa por dentro de várias áreas de conhecimento, a Psicologia, a Sociologia, a Filosofia, a Antropologia, etc. Várias são as áreas do saber humano que definem os parâmetros dessa construção. Com relação a escrita (auto) biográfica na construção do processo de identidade (“identidades”), a autora Marie Christine Josso explica:

Ainda que a abordagem biográfica desenvolvida em situações educativas não tenha como prioridade a construção da identidade, as modalidades e objetivos de nossas pesquisas, baseadas no trabalho biográfico (construção da história escrita, Co-análise e Co-interpretação em situação de grupo), essa abordagem centrada na compreensão dos processos de formação, de conhecimento e de aprendizagem, enfoca, de certa forma, a questão da identidade. (JOSSO, 2007, pág. 419)

Assim:

A história de vida é, assim, uma mediação do conhecimento de si em sua existencialidade, que oferece à reflexão de seu autor oportunidades de tomada de consciência sobre diferentes registros de expressão e de representações de si, assim como sobre as dinâmicas que orientam sua formação. (JOSSO, 2007, pág. 419)

A autora Belmira Oliveira Bueno, em um de seus trabalhos, aborda a questão da subjetividade nos trabalhos autobiográficos. Em certas passagens do seu texto, ela recorda à obra de Franco Ferrarotti “Time, memory and society” de 1990 para fazer sua reflexão, em uma dessas passagens, a autora discute, como as narrativas autobiográficas podem se tornar objeto de caráter científico? Ela conclui que “a subjetividade constitui dentro desse quadro uma via de acesso não linear ao conhecimento científico do sistema social, o que não se faz sem uma invenção de estratégias e métodos.” (BUENO, 2002, pág. 20). Dessa forma:

O valor heurístico do método biográfico torna-se então legítimo, não apenas em decorrência deste caráter específico da narrativa, mas, também, porque a biografia é uma micro-relação social. Aquele que narra sua história de vida sempre narra para alguém. Ou seja, no processo de elaboração de sua narrativa há sempre a tentativa de uma comunicação, mesmo que seja com um interlocutor imaginário, como é o que muitas vezes acontece com os diários íntimos. (BUENO, 2002, pág. 20)

Assim, destaca-se o valor da pesquisa autobiográfica, pois observamos, que “além do mais, sua narrativa não é um relatório de acontecimentos, mas a totalidade de uma experiência de vida que ali se comunica.” (BUENO, 2002, pág. 20). Também temos a questão do indivíduo e a sua interação com os espaços sociais, como por exemplo, os espaços em grupo. Se considerarmos os espaços sociais encontrados em um curso de graduação, como as salas de aula, os grupos de estudo, etc. E, quisermos conhecer como funciona essa interação, a autora defende que “Para isso é preciso conhecer as funções e as modalidades de intervenção dos espaços sociais sobre os indivíduos que dele fazem parte e, ao mesmo tempo, conhecer tais espaços a partir da perspectiva dos indivíduos.” (BUENO, 2002, pág.20)

1.4 A Pesquisa com Narrativas em Educação

A história de vida usada como método de pesquisa na Educação é recente, no Brasil, se inicia na década de 1990, como podemos observar nas sessões anteriores. Esse tipo de trabalho se destaca inicialmente e principalmente nos campos das ciências sociais. A expansão das pesquisas educacionais com a escrita de si, foi um período denominado de “ a virada biográfica em educação”. (PASSEGI; SOUZA; VICENTINI, 2011, p. 370). Segundo essas autoras:

Esses trabalhos, baseados nas histórias de vida como método de investigação qualitativa e como prática de formação, procuram identificar, nas trajetórias de professores, questões de interesse para a pesquisa educacional, entre as quais: as razões da escolha profissional, as especificidades das diferentes fases da carreira docente, as relações de gênero no exercício do magistério, a construção da identidade docente, as relações entre a ação educativa e as políticas educacionais. (PASSEGI; SOUZA; VICENTINI, 2011, p. 370).

Ainda segundo as autoras, nos anos 2000, novas contribuições foram sendo somadas as ideias iniciais, diversificando assim a investigação sobre as escritas de si na formação e na atuação docente. Como destaca a autora Belmira Bueno, a pesquisa (auto) biográfica inicialmente apresenta poucos trabalhos de alunas ainda nos cursos de magistério.

Ao se ter em vista o exame desses aspectos, é importante lembrar que as abordagens autobiográficas na área da educação têm sido notadamente utilizadas na formação contínua de professores, figurando em número menor os estudos que exploram aspectos da vida de ex-professores. Mais escassos, porém, são os trabalhos que empregam o método com grupos de indivíduos que ainda não ingressaram na vida profissional, como no caso dos alunos de cursos de magistério. (BUENO, 2002, p. 21)

A pesquisa autobiográfica na educação permite um maior protagonismo por parte de suas autoras, é dada a oportunidade para que essas através de suas experiências vividas, exerçam a construção de suas formações acadêmicas, como fica claro no texto de Bueno (2002, pág. 22), “Dessa forma, a abordagem biográfica prioriza o papel do sujeito na sua formação, o que quer dizer que a própria pessoa se forma mediante a apropriação de seu percurso de vida, ou do percurso de sua vida escolar.” Mais estudos e teorias podem ser lidas nas obras de Nóvoa (1992) e Cristinne Josso (1988).

Os tipos de narrativas que geralmente são encontradas na pesquisa autobiográfica em educação, de acordo com Lima et al (2015, p. 24), “Identificamos quatro tipos de seu emprego: 1) a narrativa como construção de sentidos para um evento; 2) a narrativa (auto) biográfica; 3) a narrativa de experiências planejadas para serem pesquisas; 4) a narrativa de experiências do vivido, isto é, narrativas de experiências educativas.” A autora destaca que o

primeiro tipo de narrativa, a narrativa como construção de sentidos para um evento, corresponde:

[...] fundamentalmente às pesquisas em história oral. Nelas as narrativas feitas pelos sujeitos envolvidos possibilitam a rememoração de histórias pessoais e sociais. 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. (LIMA et al, 2015, p. 25)

A autora ainda comenta que, o primeiro grupo como podemos observar, se caracteriza pela utilização de narrativas encontradas nas histórias orais de terceiros, com o objetivo de construir o sentido de um evento ou um fato, como explica detalhadamente a autora. Como exemplo de tema de narrativa desse tipo, podem ser citados, por exemplo, algum acontecimento político, como uma eleição, um processo de impeachment, etc. O segundo grupo, o das narrativas autobiográficas se destacam por serem a área onde a autora, além de escritora do trabalho, é também objeto da sua própria pesquisa, colocando suas experiências e vivências como destaque. Segundo Lima et al (2015), neste grupo:

[...] inserimos as narrativas biográficas ou autobiográficas que visam à reconstituição da história de uma pessoa (ou de si próprio no caso das autobiografias) e que possibilitam o encontro do narrador com o (s) seu (s) eu (s) ou do biógrafo/narrador com os vários “eus” de sua personagem. 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. 25).

No terceiro grupo, estão as narrativas planejadas para serem pesquisas, sobre as quais Lima et al (2015):

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. (LIMA et al, 2015, p. 26)

Ainda comenta que esse método possui uma enorme variedade de textos e autoras. O quarto e último grupo são as narrativas de experiências do vivido. Esse foi o método que escolhi para desenvolver a narrativa desta pesquisa. Esse tipo de método, apesar da semelhança com as narrativas autobiográficas, se diferencia destas pelo objeto de pesquisa não ser o sujeito e sim a experiência e o aprendizado que ela proporcionou. Como características temos:

No quarto e último grupo incluímos as pesquisas que 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. Podem ser chamadas de narrativas de experiências educativas. (LIMA et al., 2015, p. 26).

CAPÍTULO 2: AS VIVÊNCIAS NA FORMAÇÃO DOCENTE

A biologia começa para mim ainda na infância, me recordo fácil dos programas televisivos e dos filmes que exploravam as viagens, as trilhas em florestas, os animais, as plantas, as relações entre as espécies, e claro, os seres humanos inseridos nesses contextos (na figura das biólogas). Esses programas e filmes exerciam em mim um enorme fascínio. (FIGURA 1). Naquele tempo, eu já começava a sentir um pouco dos preconceitos que se relacionavam com a formação que pretendia seguir, por exemplo, a visão de algumas pessoas (adultos principalmente) de que seria uma profissão difícil de ser seguida pela possível baixa remuneração e pelas faltas de oportunidades na busca de um emprego. Eu fui crescendo com essas visões e quando o vestibular começou a se aproximar, a ideia de cursar Ciências Biológicas foi desaparecendo. Primeiro, eu quis fazer vestibular para o curso de Direito, pois eu gostava das disciplinas Língua Portuguesa e História, com as quais esse curso se aproximava, eram elas que faziam parte das disciplinas específicas da segunda fase do antigo sistema de vestibular da Universidade Federal do Ceará (UFC). Depois, eu pensei em Medicina, mas a ideia somente se sustentou até o resultado do meu primeiro vestibular. Não passei, mas no meio do ano seguinte, eu tentei Ciências Biológicas na Universidade Estadual do Ceará (UECE).

2.1 A UECE

O resultado do vestibular de 2010.2 da UECE, foi divulgado no dia 19 de agosto de 2010. Hoje parando para refletir sobre todas as minhas vivências na academia, eu lembro da UECE como um período de importantes descobertas, de relacionamentos construídos, de experiências que moldaram muito a forma como me percebo. Portanto, escrever sobre esse início, me faz ser tomada por sentimentos saudosistas e de enorme gratidão por tudo e todas que passaram pelo meu início no Curso de Ciências Biológicas. Várias e gradáveis lembranças sobre minha formação, são retiradas dos primeiros semestres. Foi durante esses momentos, que eu comecei a vivenciar a Universidade e toda a realidade que se diferenciava do Ensino Médio. Dentre toda a pluralidade do ambiente acadêmico, a diversidade de pessoas, é certamente a que me recordo mais. Provavelmente, eu seria completamente diferente hoje, se eu não tivesse conhecido e interagido com as pessoas que convivi durante esses seis anos de formação. Me recordo também que foi nesse período, onde comecei uma reflexão tímida sobre a importância da educação como transformadora social. Escrevo sobre esses primeiros momentos, não só pelo prazer que sinto com tais lembranças. Escrevo também, porque foi onde tive o meu primeiro contato com a formação docente.

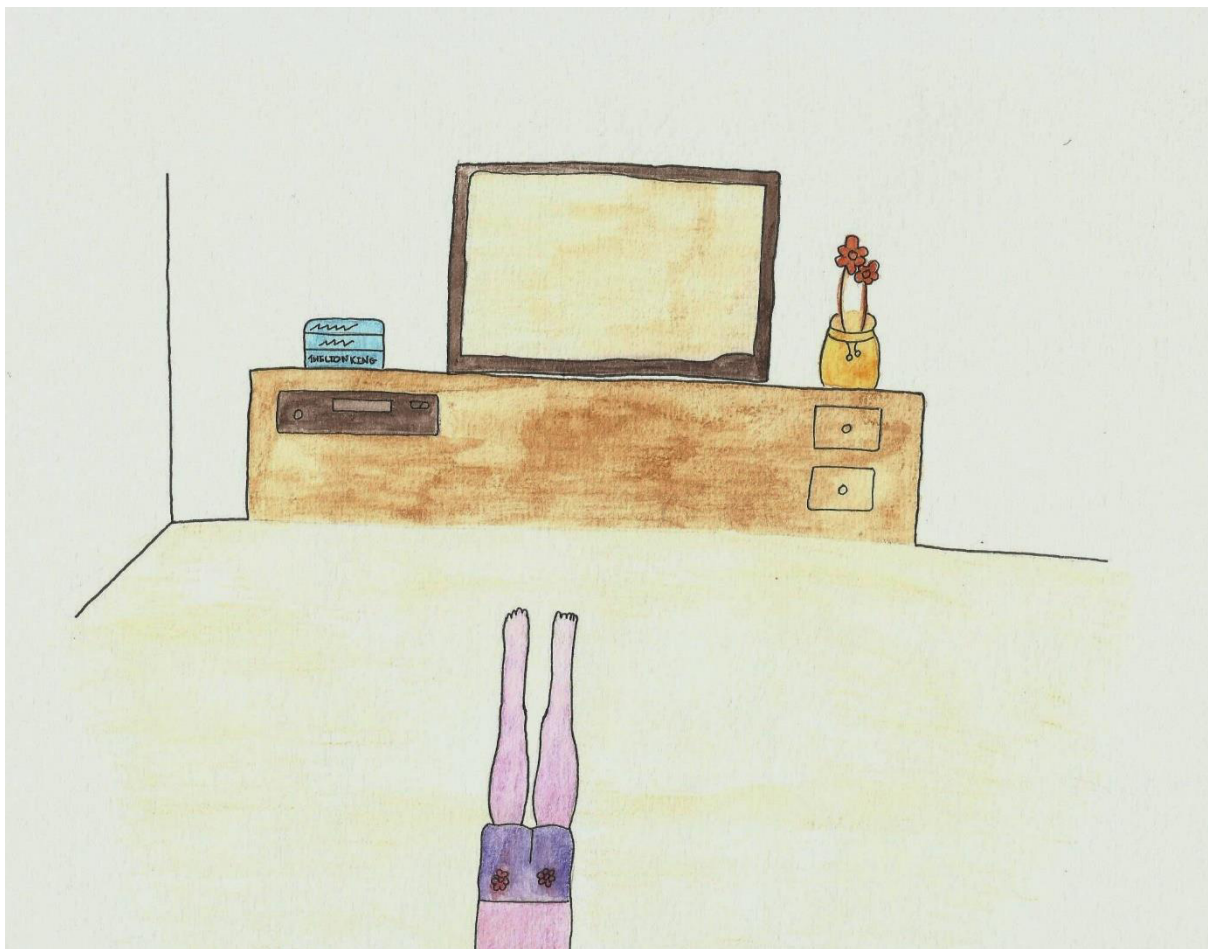


Figura 1: Primeiro contato com a profissão. Ilustração feita pela autora.*

Quando fui aprovada no vestibular, eu ingressei na modalidade Licenciatura. Logo nos primeiros semestres, tínhamos as primeiras disciplinas pedagógicas. Por se tratar de um trabalho que relata minhas experiências e impressões, não posso omitir como eu me sentia naquela época com relação a carreira docente por vergonha ou medo de algum julgamento. Acredito que se assim fizesse todo o meu trabalho perderia o sentido. Uma das importâncias desta narração é a reflexão que ela pretende gerar a respeito das etapas de uma formação na docência. Assim, continuo escrevendo sem subtrair meus sentimentos. A verdade é que eu não gostava da modalidade, eu não gostava das disciplinas pedagógicas e eu não gostava da ideia de dar aulas. Esse não gostar era reflexo do meu não pensar em ser professora, das lembranças que tenho da minha infância e adolescência. Sempre fui desencorajada de seguir a carreira. Comentários como: “Ah, mas professora ganha pouco” ou “Você assim, tão calminha, vai ser professora?” Ou ainda “Vai fazer Biologia? No Ceará não tem emprego, vai acabar dando

* Farei uso de ilustrações para identificar alguns acontecimentos e momentos do meu texto.

aula”. Tais comentários me deixavam desmotivada com a carreira docente. Eu não era a única. De acordo com um estudo feito sobre a atratividade da carreira na docência:

Assim, quando o jovem analisa suas prioridades, a escolha profissional é limitada por uma realidade que se impõe e que envolve desde fatores econômicos até expectativas familiares, nem sempre compatíveis com seus desejos. Esses aspectos de ordem individual e contextual são essenciais para compreender a atratividade da carreira. (ALMEIDA; NUNES; TARTUCE, 2010, p. 454).

Ainda segundo o estudo, “[...] a percepção da profissão docente como um trabalho pouco atraente, social e financeiramente desvalorizado, é reforçada pelos grupos sociais mais próximos como a família e os amigos” (ALMEIDA; NUNES; TARTUCE, 2010, p. 463).

Eu compreendo que a minha falta de atração inicial pela carreira docente corresponde a diversos fatores que influenciam o pensamento dos jovens na hora de escolher uma profissão. Como exemplos, além da influência que eu vivia em casa, com meus pais desejando que eu seguisse uma determinada carreira pela possibilidade de um bom salário e/ou pela possibilidade de ter alguma posição social considerada confortável. Eu também experimentava a influência de colegas de classe e de professoras na escola. Na escola, as professoras nunca falavam bem da profissão que elas estavam exercendo. A maioria das minhas colegas de sala falavam em fazer Medicina, Direito ou alguma área da Engenharia. No cursinho preparatório para o vestibular, eu mudei de escola, eu fui para uma escola que influenciava ainda mais as escolhas de suas alunas. Nunca se falava sobre outras profissões. Eram sempre as mesmas já citadas anteriormente.

Após ingressar em uma licenciatura, eu negava tal formação, influenciada por fatores já explicados anteriormente. Como eu tinha outra possibilidade no curso, a minha vontade inicial era seguir na pesquisa científica fora da docência. Não era uma vontade exclusiva minha, pelo que eu posso recordar de toda a minha turma na universidade, eu não lembro de nenhuma aluna optar por ser professora ou mesmo buscar alguma atividade na licenciatura. Nos primeiros semestres, eu e uma parte da turma já procurávamos laboratórios científicos para começarmos na Iniciação Científica. No segundo semestre, eu comecei na Iniciação Científica em um laboratório na área de Fisiologia. A Iniciação Científica é uma forma de ingressar a aluna no meio de grupos de pesquisa. Segundo o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) (2017), “A Iniciação Científica é o primeiro passo na carreira de um cientista, de um professor ou de um pesquisador.” Ainda de acordo com o portal eletrônico do CNPq (2017), uma das formas de ingressar na iniciação científica é através do PIBIC (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica). O portal do CNPq

(2017) afirma que: “O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica atende a instituições públicas e privadas. É necessário encontrar um (a) professor (a) que possa orientá-lo na área de seu interesse de conhecimento. ”

Uma das minhas boas lembranças do tempo que passei na UECE, foi justamente o meu começo na Iniciação Científica. Eu adorava fazer parte do laboratório, tinha excelentes orientadoras, tinha ótimas colegas de trabalho, tinha até mesmo a responsabilidade de desenvolver meu primeiro projeto científico na universidade. O projeto em questão tinha como objetivo descobrir os efeitos terapêuticos de um óleo essencial extraído de uma espécie de *Croton sp*, que era testado em músculo liso gastrointestinal de cobaias (ratos) infectadas com Seps (infecção generalizada). Na época, o laboratório recebeu professoras visitantes que trabalhavam com inflamação, assim linhas de pesquisas com inflamação foram implantadas no laboratório. Eu e uma amiga ficamos responsáveis por desenvolver o projeto descrito anteriormente. Foi uma boa fase dentro do curso. Esse foi um período de muita aprendizagem, pois foi a minha primeira experiência dentro de um laboratório de pesquisa, onde, aprendi como fazer cirurgias em cobaias, a cuidar do bem-estar delas durante a pesquisa, a desenvolver uma pesquisa científica de forma ética e comprometida. Um período do qual me recordo com muita alegria e gratidão.

Até aquele momento, o meu contato com a formação de professoras tinha sido muito pequeno. Como eu vinha narrando, eu tinha muitas inseguranças com relação a carreira docente. Mesmo com todas as minhas inseguranças e preconceitos, eu fiz o meu primeiro estágio na licenciatura, o Estágio Supervisionado do Ensino Fundamental (ESEF), era obrigatório no 4º semestre do curso de licenciatura da UECE. (ANEXO A).

O estágio tinha que ser realizado em duplas em alguma escola pública de Fortaleza. Eu e a minha colega, escolhemos o Colégio dos Bombeiros, localizado no Jacarecanga, um bairro de Fortaleza. A escolha do colégio foi principalmente por ser um colégio militar, seria então, um ambiente seguro e organizado, pensávamos eu e a minha colega de estágio. O curso já possuía uma relação de escolas parceiras que aceitavam as alunas para a realização do estágio, entre essas escolas, estava o Colégio dos Bombeiros. Eu lembro que no dia da escolha das escolas, minha colega me disse que gostaria de ficar no Colégio dos Bombeiros, eu prontamente aceitei. Nós achávamos que se tratava de um ambiente mais seguro. Dentro das nossas ideias preconceituosas, nós achávamos que uma escola pública era local de possíveis “alunas problemáticas”.

O Colégio dos Bombeiros é uma escola militar, então, nós provavelmente estaríamos seguras. O conceito de organização que tínhamos naquele momento também foi um pré-requisito para a escolha. Pensávamos que estaríamos distante das imagens e ideias pré-concebidas que tínhamos do ambiente escolar público. Aquele ambiente de carteiras riscadas e quebradas, onde ventiladores não funcionavam, o quadro de anotações ainda era de giz, as alunas eram indisciplinadas, etc.

Eu lembro que durante o estágio, a professora da disciplina, em uma de suas primeiras aulas, disse para a turma que tinha como objetivo fazer todas da sala mudarem de ideia e gostarem do magistério, nós éramos uma sala que como eu já comentei alguns parágrafos antes, não era muito interessada na profissão de professora. Grande parte da turma procurava ingressar na pesquisa em laboratórios que não tivessem ligação com a Licenciatura. Obviamente, que deveriam existir algumas alunas que possuíam uma inclinação maior para a licenciatura. Mas de uma maneira geral, o pensamento da maioria era distante das salas de aula. Não queríamos a profissão, então não pensávamos no ambiente de trabalho, nos desafios da profissão, etc. Queríamos somente cumprir a carga horária daquela disciplina obrigatória. Eu fazia parte da maioria.

A minha forma de pensar naquele momento, era completamente distante da realidade que eu encontrei na escola. Na época, esse pensamento era muito influenciado pelas experiências que eu possuía. Eu nunca antes tinha entrado em uma escola pública. Como aluna, meus estudos foram feitos todo na rede particular de ensino. Naquela época, eu sempre ouvia que, de alguma forma, eu me encontrava em uma situação privilegiada, pois a educação pública não “prestava”, pois lá estavam todos os tipos de alunas que não se interessavam por nada, todo tipo de “vagabundagem”. Assim, se a nossa forma de pensar é em parte influenciada pelas nossas experiências, e provavelmente fazia tais julgamentos, por me faltar a realidade das vivências sociais nas escolas. Quando comecei a frequentar as escolas públicas a partir dessa experiência no estágio, houve umas das minhas primeiras quebras de paradigma em relação a escola pública e a educação. Eu observei que as alunas de escolas públicas não eram “desinteressadas”, como eu havia julgado. Ao contrário, eram alunas dedicadas que escreviam em seus cadernos tudo que era escrito no quadro branco, que tiravam dúvidas, que faziam atividades propostas, que se interessavam pelo conteúdo de Ciências. Eu só tinha conhecimento de um modelo de educação, o modelo que sempre estive inserida. No modelo tradicional de ensino é fácil fazer julgamentos a respeito da aprendizagem e do comportamento das alunas. Eu acreditava que se as alunas estavam escrevendo em seus cadernos, fazendo atividades

propostas, elas estavam aprendendo. Eu estava diante do ensino “Bancário” e acreditava nele como sendo o certo. Que alunas passivas sentadas em suas cadeiras copiando o conteúdo, era o que eu poderia querer como estagiária. Naquele mesmo espaço, eu conheci um garoto que não fazia anotações, que não sentava na frente da sala, que durante as aulas, não tinha tanta disciplina, quanto a educação bancaria gostaria, mas ao conversar comigo, após uma aula, me mostrou que o modelo de educação tradicional exclui pensamentos tão bons e inteligentes, simplesmente por não acreditar que um aluno que não seguia o modelo de aluno disciplinado e passivo durante as aulas, pudesse estar interessado pelo conteúdo. Em poucos minutos de conversa, aquele aluno me mostrou que além de se interessar por Ciência, ele também era bastante inteligente e possuía uma grande sensibilidade com as pessoas. Eu não conhecia ainda as ideias de educação que se distanciavam da tradicional, mas hoje, eu vejo que aquele garoto estava certo ao rejeitar algumas regras da educação tradicional e assumir um outro papel diante do seu aprendizado. Eu ainda não conhecia as ideias de Paulo Freire, mas ele já tinha refletido sobre:

O necessário é que, o subordinado, embora, à pratica “bancaria”, o educando mantenha vivo em si o gosto da rebeldia que, aguçando sua curiosidade e estimulando sua capacidade de arriscar-se, de aventurar-se, de certa forma o “imuniza” contra o poder apassivador do “bancarismo”. (FREIRE, 2014, p. 27)

O meu primeiro momento como docente aconteceu em parceria com a minha colega de estágio, e mesmo que existisse um apoio entre ambas, não foi o suficiente para evitar que minha boca ficasse seca e meus braços tremessem. Eu não conseguia controlar a minha ansiedade, as alunas percebiam, o que aumentava mais o meu nervosismo. Naquele estado de ansiedade, se anteriormente não me imaginava seguindo a profissão, naqueles instantes, passava pelos meus pensamentos conturbados que eu nunca mais iria querer dar aulas novamente. Era a minha primeira aula e certamente a última também, eu pensava. Foi uma primeira impressão, mas as minhas experiências futuras com a formação de professoras me mostrariam que eu estava enganada com aquele primeiro momento. As minhas formas de pensar mudaram graças a essas experiências e hoje eu consigo me enxergar com um futuro na sala de aula. Experiências como, o meu ingresso no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e no Grupo de Estudos, Pesquisa e Ensino de Sexualidade (GPESEX). Ambas experiências após o meu ingresso na UFC.

Me despeço da UECE no final de 2012 e no semestre de 2013.1, ingresso na UFC, através do exame de transferência entre Instituições de Ensino Superior (IES). A minha saída da UECE começa com a minha entrada no Laboratório de Citogenética e Evolução de Plantas

(LabCito) do Departamento de Biologia da UFC. Eu havia passado mais de um ano no meu antigo laboratório na Fisiologia, o projeto que antes eu desenvolvia em parceria, praticamente estava parado. Eu comecei a perder o interesse na área de pesquisa que era adotada na minha primeira Iniciação Científica e comecei a me interessar pela área de Genética. Eu conversei com algumas colegas, conversei com a orientadora que acompanhava o projeto, e, tomei a decisão de sair do laboratório.

Na UECE, apesar dos meus esforços, eu não encontrava um espaço de pesquisa que me agradasse, então, eu comecei a procurar esse espaço na UFC. Eu consegui o contato de um professor do Departamento de Biologia da UFC e após uma conversa com data e hora marcada, eu ingressei no LabCito. Conforme o tempo passava, o deslocamento entre UFC e UECE foi ficando mais complicado, o que me incentivava a fazer a transferência. O deslocamento entre as instituições era somente um dos fatores, pesava também na minha decisão, um momento de cansaço da minha antiga universidade, e também, um pouco do curso de Ciências Biológicas. Eu encontrava cada vez menos minhas amigas e colegas mais próximas. Algumas delas, eu nem encontrava mais por não fazerem mais parte da UECE. Eu comecei a conviver mais com pessoas muito diferentes de mim e, devido essas diferenças, eu me isolava na universidade. Na UFC, eu ainda tinha a possibilidade de cursar mais facilmente a modalidade Bacharelado do curso. Somado a tudo isso, o Ciência Sem Fronteiras (CsF)* já estava enviando as alunas para estudar em instituições de ensino fora do Brasil, no entanto, a UECE ainda não tinha enviado nenhuma aluna da Ciências Biológicas, pelo que eu tinha de informação. Eu acreditava que estando na UFC esse processo seria mais fácil. O intercâmbio já era uma grande vontade. Todos esses momentos evidenciavam um período de crise com o curso. Como grande parte das alunas de uma graduação passam por períodos de descontentamento com suas escolhas, eu também passei por alguns períodos como esse. Eu precisava de uma mudança pelo bem da minha própria sobrevivência no curso. Mas, eu acredito que se eu não tivesse primeiro ingressado na UECE, o meu aprendizado tanto no curso, quanto na minha formação pessoal poderia ter sido completamente diferente. O que eu herdei de aprendizados da UECE estão presentes até hoje na minha formação. Assim, eu sou completamente grata aos dois anos que fiz parte do curso de Ciências Biológicas da UECE.

* Mais detalhes sobre o programa Ciências sem Fronteiras no capítulo três desta pesquisa.

2.2 A mudança

A UFC possui uma divisão no ingresso das modalidades Bacharelado e Licenciatura. Dessa forma, logo na inscrição do vestibular, a aluna deve escolher qual modalidade irá cursar. O processo de transferência, não era diferente, eu tive que escolher em qual modalidade iria ingressar. A minha escolha foi continuar na Licenciatura, pois poderia aproveitar a carga horária que já havia cursado. O resultado foi divulgado pela internet, eu havia ficado na segunda colocação. (ANEXO B).

No primeiro momento, não foi fácil a adaptação ao sistema de ensino. A princípio as duas instituições não pareciam ter grandes diferenças em seus sistemas, mas a realidade era outra. Eu tive inúmeras dificuldades no meu começo na UFC, entre elas posso citar o conteúdo das disciplinas. O conteúdo das disciplinas na UFC parecia ser maior, eu demorei para me adaptar com a quantidade de conteúdo ministrado por aula. Essa grande quantidade de conteúdo era cobrada nas provas e em muitas delas, eu não conseguia bons resultados. Não podendo ser diferente, no meu primeiro semestre, após a mudança de instituição, eu reprovei duas disciplinas e em duas somente passei após a Avaliação Final (AF). Nesse começo, eu cursei duas disciplinas voltadas mais especificamente para a docência, as disciplinas de Instrumentalização para o Ensino de Ciências (IPEC) II e III. Eu acabei reprovando a disciplina de IPEC III. Até então, na UECE, eu havia cursado poucas disciplinas específicas da licenciatura. Mas, mesmo que já existisse o contato prévio com essas disciplinas, não foi suficiente para que eu realizasse bem os projetos e os planos de aula, que eram cobrados nas IPEC's. Por um lado, a adaptação as disciplinas não iam bem, por outro, eu começava a reviver aqueles momentos de começo do curso. Eu começava a conhecer as pessoas, os espaços, os projetos, etc. O período de (re) adaptação também foi facilitado pelo meu ingresso na Iniciação Científica. Como eu já expliquei, o meu ingresso no LabCito foi anterior a minha entrada na UFC. No laboratório, eu começava a desenvolver um projeto na área de Genética de Populações de uma espécie da flora amazônica. A ideia do projeto já existia, mas não havia nenhuma aluna responsável por desenvolvê-la. Com isso, o meu orientador no laboratório, me ofereceu a oportunidade de colocá-lo em prática., foi o meu melhor momento na Iniciação Científica. Naquela época, eu pensava em seguir uma carreira acadêmica na Botânica ou na Genética, duas das áreas que me estimulavam na Biologia. Fora dos laboratórios e das salas de aula, eu aumentava o meu convívio com as pessoas que faziam e fazem parte do curso, como as professoras, as amigas, as funcionárias, etc. Um período de novas descobertas, várias conversas, vários "Happs" (festas organizadas dentro da universidade) e toda essa pluralidade que se é possível encontrar no

ambiente universitário. O convívio com esses novos ambientes e essas novas pessoas, me trouxeram novas reflexões e novas ideias. (FIGURA 2)



Figura 2: As relações sociais no ambiente universitário. Ilustração feita pela autora.

Em paralelo a vida social e acadêmica, eu encontrei um novo espaço dentro da Biologia, que foi o meu ingresso no PIBID. Segundo o Relatório de Atividades do Pibid de 2009-2010. O Programa iniciou na UFC buscando participar do edital (MEC/CAPES/FNDE, de 2007). Segundo a página oficial da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES, 2017). O programa possui como objetivos:

- Incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica;
- Contribuir para a valorização do magistério;
- Elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica;
- Inserir os licenciados no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar

que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem;

- Incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como conformadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; e
- Contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura.

No ano de 2014, os dois projetos do PIBID, que possuem vagas para o curso de Ciências Biológicas (PIBID-Biologia e PIBID-Educação Ambiental) abriram inscrições para o ingresso de novos bolsistas, podendo as candidatas se inscreverem para participar de ambas as seleções. O processo de seleção foi realizado por meio de uma entrevista com as candidatas. A entrevista foi realizada no Laboratório de Ensino de Biologia (LEBIO) pelas coordenadoras de cada PIBID. Na entrevista, deveríamos ler uma carta de motivação que previamente tinha sido escrita pelas candidatas, como uma exigência do edital de inscrição. (APÊNDICE A)

Depois da leitura, as candidatas deveriam responder as perguntas da entrevista. Eu estava muito insegura durante a entrevista, e assim, eu conseguia perceber que estava “indo mal”. Alguns dias depois, as listas dos selecionados foram divulgadas, e claro, eu não tinha passado em nenhuma das duas seleções, mas no PIBID-Biologia, eu tinha ao menos conseguido ficar em último nos classificáveis. Existia uma esperança. Alguns meses depois vagas foram abertas no programa, e a coordenadora do PIBID-Biologia, me comunicou que existia uma vaga livre e me perguntou se eu estava interessada em assumir. A minha resposta foi positiva, e, em agosto de 2014, eu comecei na bolsa de Iniciação à Docência. Nos primeiros meses, eu oscilava entre o entusiasmo e a insegurança, eu vivia o entusiasmo de uma experiência nova, mas também vivia a insegurança de não conseguir desenvolver um bom trabalho. Com o tempo necessário, eu fui me encontrando naquele espaço, me envolvendo com a escola, com o grupo, com as reuniões e também com as intervenções.

2.3 A Reflexão sobre a Educação Libertadora

A entrada no PIBID-Biologia foi uma experiência ímpar na minha formação docente. Neste momento, poderei descrever melhor como foi tal período. Escrevo também tentando fazer um diálogo com algumas obras filosóficas que dão suporte ao meu pensamento crítico, pensamento que venho adquirindo durante a formação docente. Na escola, eu sempre gostei de ler sobre Filosofia, Sociologia e História. Depois da minha entrada na universidade

esse tipo de leitura foi ficando distante. Mesmo cursando uma licenciatura, antes da Iniciação à Docência, eu não associava esse tipo de leitura com as leituras pedagógicas, talvez, essa falta de associação seja uma falha estrutural do curso ou mesmo uma falha minha como aluna.

Anteriormente, as leituras pedagógicas (livros, textos, artigos, etc.), que eram feitas durante as disciplinas do curso, principalmente disciplinas como as IPEC's, eram leituras exaustivas e não me geravam quase nenhuma atração. No entanto, quando eu conseguia sair dos temas clássicos de discussão pedagógica, sempre discutidos nas salas de aula, e associava essas leituras com as leituras filosóficas, sociológicas e históricas, que anteriormente, me fascinavam, e mais ainda, relacionava tais leituras com temas que estimulavam a minha vontade de aprender, como por exemplo, a Abordagem da Sexualidade, os Estudos de Gênero, a Educação como Transformadora Social e os Feminismos, o ensino começou a ser algo importante na minha formação e a minha relação com a licenciatura foi também sendo transformada.

O educador brasileiro Paulo Freire foi um dos primeiros a me acompanhar nessa jornada de formação. Eu lembro que conheci Paulo Freire em uma disciplina pedagógica, pois a leitura dos textos de Freire é obrigatória, acredito eu, em quase toda licenciatura não somente no Brasil, mas em algumas partes do mundo. O meu primeiro encontro com os textos de Freire não foi muito amigável, inicialmente, a forma como me foi apresentado em sala de aula, foi cansativa e sem interação. Foi uma leitura de poucas páginas, da sua obra “Pedagogia do Oprimido”. No entanto, apesar do meu descontentamento inicial com a obra freiriana, a ideologia por trás da sua escrita, me despertava interesse. Aliás, como já insinuei anteriormente, foi a partir dessas leituras de reflexão crítica sobre a educação, tanto de Freire como de outras pensadoras, que eu comecei a me interessar em seguir uma carreira na educação. Me atraiu a forma como essas pensadoras descrevia o que seria um modelo de educação justa para todas.

Se o primeiro contato não tinha sido nada proveitoso, o segundo, aconteceu em um ambiente mais acolhedor para esse tipo de leitura. Na sala de reunião do PIBID-Biologia, nosso então coordenador, nos presenteou com um livro de capa rosa, intitulado, “Pedagogia da Autonomia – Saberes Necessários à Prática Educativa”, mais uma obra de Paulo Freire. Assim que nos entregou o livro, ele nos disse para ler, riscar, escrever, usá-lo o máximo possível. Com essa nova leitura, eu comecei a construir as referências da docente, que pretendia ser. Diferente da primeira vez, fui-me sentindo mais confortável com a forma como Freire expunha sua Filosofia. O livro, para um leitor apressado, parecia ser um tipo de manual de instruções de como ser um bom docente. Porém, longe disso, longe de ser um manual, o livro de Paulo, para

mim, foi mais uma filosofia crítica, poética, triste e ao mesmo tempo esperançosa da nossa realidade social e pedagógica brasileira.

Nessa e em suas outras obras, que tive oportunidade de ler, as suas palavras, soam como uma esperança para quem já teve alguma experiência em sala de aula, seja ela, um docente já formado e exercendo plenamente sua carreira, inconformado com a realidade em que se encontra, ou seja ela, uma aluna de licenciatura em fase de conclusão, que teve breves momentos em sala de aula, mas que foram o suficiente para uma interpretação inicial de como estamos encarando a educação da nossa sociedade. Quando Freire escreve logo nas páginas iniciais do seu livro *Pedagogia da Autonomia* que:

É preciso, sobretudo, e aí já vai um destes saberes indispensáveis, que o formando, desde o princípio mesmo de sua experiência formadora, assumindo-se como sujeito também da produção do saber, se convença definitivamente de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção. (FREIRE, 2014, p. 24)

Ele nos convida, como alunas de uma futura profissão, a começar uma reflexão de em qual contexto social nossa futura profissão se encontra, e imediatamente surge em minha mente algumas perguntas iniciais. Como assim ensinar não é transferir conhecimento? Criar possibilidades para a sua construção? Quando eu li essas palavras pela primeira vez, ficou claro que era um conceito totalmente diferente daquele que eu tinha vivenciado durante toda a minha existência como aluna. Quantas aulas, na escola e até mesmo na universidade, eu me senti como uma sujeita passiva diante do conteúdo, que me era entregue por uma docente, muitas vezes, sem a menor ética e/ou sensibilidade para debater determinados conteúdos? No meu inconsciente essa era a única forma de ser docente. E, quem sabe, além de outros fatores que são conhecidos por tornarem a profissão não atrativa, como a baixa remuneração, eu não sentisse vontade de seguir a carreira pelo fato de não a observar, a partir de minhas experiências, como uma profissão que realmente tivesse uma importância social transformadora?

Pelas minhas observações, boa parte da sociedade concorda que sem uma boa professora, suas filhas não terão um bom futuro. Até defendem a importância da carreira e da educação. As leituras de Freire me fizeram refletir sobre o que é essa “boa professora” e essa “boa educação”, que a sociedade, em parte, defende. Em minhas reflexões, eu me perguntava, quais os seus verdadeiros conceitos? Diante da atual situação sociopolítica que vivemos, onde tenta-se a todo custo, retirar da educação o que se foi conquistado até agora, mesmo que ainda longe do sonhado, conseguimos avanços no ideal de pensamento crítico, empoderamento e protagonismo de alunas e professoras. Essa sociedade que defende a educação, nos cerca com

uma educação cada vez mais conteudista, sem pensamento crítico, sem debate, sem liberdade. Uma educação que serviria a quem? Para o quê? Por que devemos nos submeter a uma educação sem ideologia, ou melhor, sem “partido”? O pensamento abaixo não foi escrito nos dias de hoje, mas como se prevendo o atual contexto ou mesmo nos mostrando que o passado insiste em se fazer presente, Paulo Freire nos alerta sobre a ideia de educar sem tomar partido:

Por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina, a realidade agressiva em que a violência é a constante e a convivência das pessoas é muito maior com a morte do que com a vida? Por que não estabelecer uma "intimidade" entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? Por que não discutir as implicações políticas e ideológicas de um tal descaso dos dominantes pelas áreas pobres da cidade? A ética de classe embutida neste descaso? "Porque, dirá um educador reacionariamente pragmático, a escola não tem nada que ver com isso. A escola não é partido. Ela tem que ensinar os conteúdos, transferi-los aos alunos. Aprendidos, estes operam por si mesmos (FREIRE, 2014, p. 32)

A escola é um dos principais locais para debater assuntos de interesse social e um dos melhores locais para se tomar partido, tomar partido pela liberdade, pela crítica e pela sociedade. Para sermos boas educadoras devemos discutir com nossas alunas, a vivência de cada uma delas e as questões políticas e ideológicas que envolvem tais vivências, assim como as nossas próprias. Paulo Freire nos brinda com as suas frases finais, nos alertando para que saibamos reconhecer uma educadora reacionariamente pragmática e não nos tornarmos uma. Mesmo que hoje, a ideia de “escola sem partido” nos seja imposta.

Juntamente com as leituras de Freire, as intervenções na escola começavam a acontecer, e a apropriação dos pensamentos deste autor já estavam fazendo mais sentido para mim. A minha primeira intervenção no PIBID foi um debate político. No ano de 2014 aconteceu a eleição presidencial, diante da importância do acontecimento para a nação, surgiu a ideia em nossas reuniões de grupo de realizarmos uma intervenção nas escolas com as alunas, que teoricamente já teriam idade para votar. A intervenção foi realizada da seguinte forma: éramos cinco bolsistas na Escola de Ensino Médio Liceu da Messejana. As cinco bolsistas deveriam observar os modelos de debate políticos televisionados e se inspirar nas então candidatas que disputavam a eleição presidencial, e dessa forma, criar um personagem fictício, que seria interpretado no dia da intervenção. A intervenção seria uma peça de teatro, onde interpretaríamos personagens que defendiam modelos ideológicos diferentes. No texto da peça que escrevemos, escolhemos colocar em pauta temas considerados ainda tabus e delicados, como por exemplo: a Legalização das Drogas e a Descriminalização do Aborto, além dos temas clássicos dos debates, como Educação, Saúde, Segurança, etc. Criamos nossas personagens,

estudamos suas ideologias, escrevemos suas falas e fomos encarar as eleitoras (alunas da escola). (FIGURA 3).

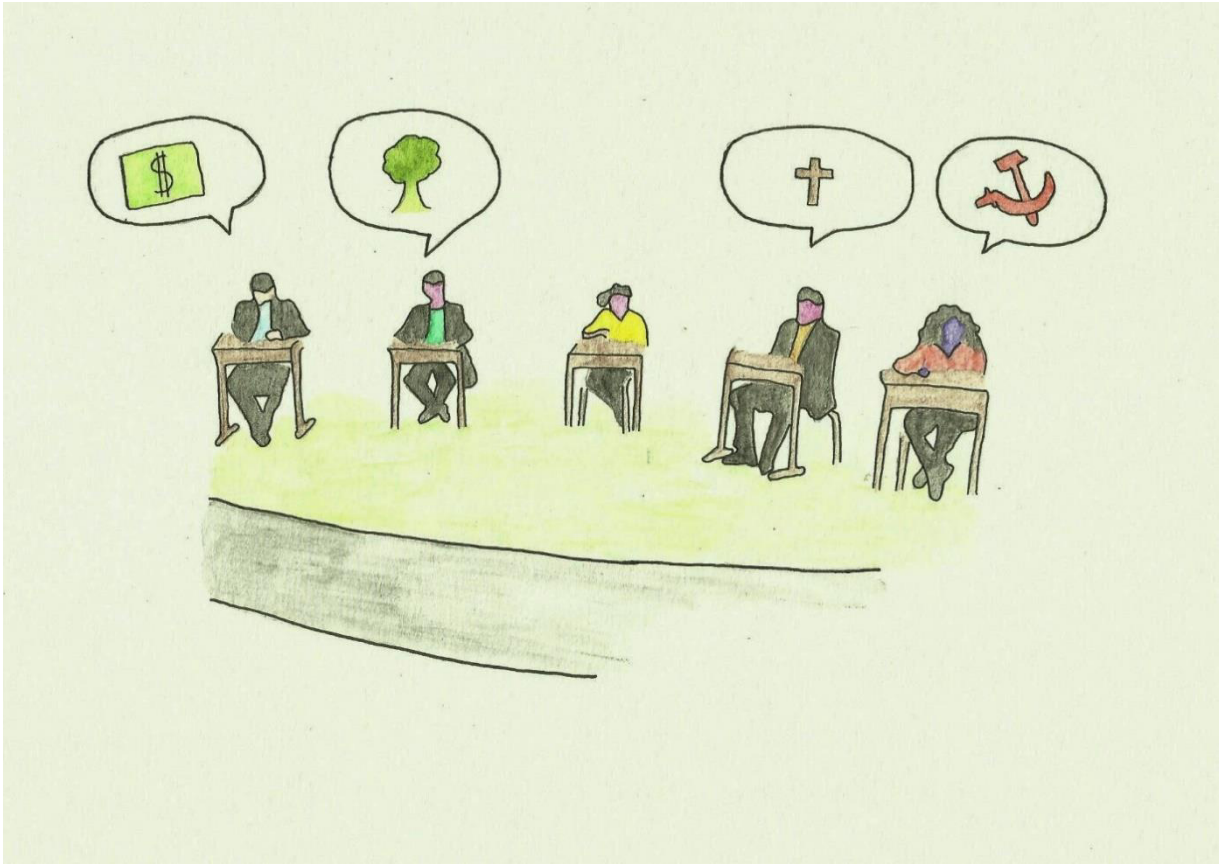


Figura 3: Ilustração Intervenção debate político. Ilustração feita pela autora.

Minha personagem era uma candidata que apoiava a Legalização das Drogas e a Descriminalização do aborto, ela argumentava sobre os dois temas e citava as experiências positivas que aconteceram em outras sociedades. A parte teatral da intervenção foi uma experiência nova, pois nunca antes tinha feito algo parecido na frente de tantas pessoas. Foi um desafio pessoal, logo no meu primeiro contato com as alunas, eu já tinha que criar e interpretar uma personagem com um posicionamento que geraria uma certa polêmica, e eu teria que me preparar para encarar essa discussão. Eu fui para a intervenção acreditando que a minha personagem ficaria bem, eu imaginava que não seria tão difícil ganhar aquelas eleições fictícias. Um grande engano!

Com o fim da peça de teatro, criamos um espaço de discussão para debater os temas que tinham sido abordados e o posicionamento de cada personagem e como a visão de cada uma se refletiria em uma sociedade real. Começamos o espaço de discussão com as alunas, observamos que as ideias que mais se distaciavam do conservadorismo, foram mal interpretadas, sendo possível, observar justificativas baseadas em ideologias e sentimentos

personais, como por exemplo, posicionamentos defendidos que se relacionavam com a religião pessoal de cada uma. Pouco se podia observar de argumentos que permitissem o bom desenvolvimento de uma sociedade que pensa no coletivo. Isso era mais claramente observado com os temas polêmicos. No caso da Descriminalização do Aborto, um aluno* insistia em trazer para a discussão seus pensamentos sobre religião, ficava claro não a sua visão do coletivo com relação a um problema social, mas somente a sua visão individual. A partir dessas observações, como resultado da nossa eleição fictícia, tivemos a vitória da “candidata” que possuía o discurso mais em “cima do muro”, aquela candidata que se preocupava com uma causa importante, como por exemplo, a defesa do meio ambiente, mas ignorava completamente as questões sociais que estavam sendo discutidas. Em alguns momentos não assumia nem uma postura de defesa e nem uma postura de ataque. Já em outros, como no momento da peça, onde se discutia o Aborto, não demonstrava interesse em dialogar sobre o tema, ficando evidente o seu posicionamento contra a descriminalização. Oscilando entre momentos de neutralidade e momentos claramente conservadores, o personagem teve o seu discurso aceito pela maioria. A discussão que se seguiu não teve um momento onde se comentou sobre o discurso que havia ganhado, sobre essa neutralidade, que para alguns parecia tão melhor de seguir, Paulo Freire destaca o quanto a neutralidade pode ser perigosa:

[...] que é mesmo a minha neutralidade senão a maneira cômoda, talvez, mas hipócrita, de esconder minha opção ou meu medo de acusar a injustiça? “Lavar as mãos” em face a opressão é reforçar o poder do opressor, é optar por ele. Como posso ser neutro diante da situação, não importa qual seja ela, em que o corpo das mulheres e dos homens vira puro objeto de espoliação e de descaso? (FREIRE, 2014, p. 109)

A experiência do debate político no PIBID, pela característica que ela apresentou de contribuir com temas e discussões com uma abordagem claramente social e política, influenciou a minha forma de me ver como docente em uma sala de aula. Hoje, eu como estudante e eventualmente docente nos estágios, procuro adotar um tom mais crítico e sempre colocar em pauta discussões que fujam do pensamento comum, aqueles pensamentos que estão sempre subtraindo direitos de grupos historicamente subjugados, como por exemplo: as Mulheres, a comunidade LGBT, a População Negra, etc.

Eu comecei a gostar da ideia de não ser aquela professora de Biologia e Ciências que fala do que existe em uma célula, mas não consegue, por medo ou outras questões, levantar uma discussão ética sobre Célula e Vida. Com o fim da intervenção, eu percebi que se nós

* O emprego do gênero textual masculino foi utilizado para evitar alguma dificuldade de interpretação, pois o aluno em questão pertencia ao sexo masculino. Em outras partes do texto, pode ser usado o gênero textual masculino com a mesma finalidade.

queremos que a educação seja transformadora, ela precisa ser insistente. A discussão acalorada que se desenhou no dia, sobre quem estava certo e quem estava errado, em nada contribuiu para avançar em busca de uma mudança. A prova? O resultado da nossa eleição, que facilmente também seria resultado fora do nosso teatro. A educação transformadora não poderia parar somente naquela intervenção, a docente daquelas turmas ou mesmo nós futuras professoras, precisaríamos gerar mais discussão. Discussões que teriam respeito pelo saber da outra pessoa, mas que buscassem um bem coletivo. A educação libertadora precisa respeitar o saber do outro, como destaca Paulo Freire no fragmento abaixo:

Por isso mesmo pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegaram a ela – saberes socialmente construídos na prática comunitária – mas também, como há mais de trinta anos venho sugerindo, discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos. (FREIRE, 2014, p. 31)

No final de tudo, ouvindo as palavras do professor da turma que observava toda a intervenção e a discussão, eu desejei profundamente ser a docente daquela turma, mas infelizmente ainda não era. No início, enquanto eu desenhava o logotipo de campanha da minha candidata, eu achava que seria fácil convencer aquelas eleitoras, que as ideias libertadoras, que a minha personagem defendia, eram as melhores. No fim, a decepção da minha personagem, sentida pelo meu corpo, me fez pensar em como seria se eu fosse a docente. O que eu poderia fazer? Colocaria um ponto final na discussão e seguiria com as outras aulas do conteúdo? Eu certamente não conseguiria fingir que estava tudo bem. Sendo mulher e feminista, na minha cabeça martelava, como podem essas pessoas ignorarem as mortes de milhares de mulheres? Se eu fosse a docente daquela turma, eu procuraria uma alternativa de abordar uma, duas, várias discussões sobre a Descriminalização do Aborto, até que minhas “alunas-eleitoras” saíssem desses espaços com uma reflexão realista e não fanática sobre o assunto.

No livro *Medo e Ousadia*, Paulo Freire faz um diálogo com o escritor e educador norte-americano Ira Shor. O autor, em alguns momentos do livro, faz uma reflexão sobre sua trajetória como educador e como foi a sua transformação de um professor tradicional, no início de sua carreira, em um professor da educação libertadora. Em suas palavras, ele nos explica, a partir de um questionamento de Ira Shor que:

“Para que os professores se transformem, precisamos, antes de mais nada, entender o contexto social do ensino, e então perguntar como é que esse contexto distingue a educação libertadora dos métodos tradicionais. Retomemos aquele importante ponto que se tornou muito claro para mim, depois do Golpe: a educação não é, por si só, a alavanca da transformação revolucionária. O sistema escolar foi criado por forças políticas cujo centro de poder está distante da sala de aula. Se a educação não é a alavanca da transformação, como é que podemos compreender a educação

libertadora? Quando você chega a esta dúvida, você deve parar e refletir de outro modo.” (FREIRE, 1986, pág.27)

Paulo Freire nos fala que a educação como a conhecemos não é, por si só, a alavanca da transformação. Pensando sobre a intervenção que participei, eu percebi que a insistência em gerar discussões poderia ser um começo em busca da transformação. Se estávamos diante da educação tradicional, talvez o que poderíamos fazer era transgredir criando mais e mais espaços de discussões. Na nossa intervenção, as bolsistas do PIBID-Biologia fizeram uma peça teatral sobre a eleição presidencial. No planejamento, escolheram temas que precisavam ser honestamente debatidos. A intervenção aconteceu. O espaço de discussão vira uma guerra ideológica, fanática e sentimental. A professora encerra a intervenção elogiando a turma de alunas que compareceram e as bolsistas que se apresentaram. Fim! Não houve insistência na discussão honesta dos temas. Não teve aula depois sobre temas da Biologia que se relacionavam com o que foi abordado no debate. Não teve outro debate. Não teve filme. Nada! Foi uma ótima intervenção, mas com poucos resultados, pois não teve insistência em trabalhar em cima das falhas que foram observadas na discussão final. E, assim, não se observou nenhuma mudança. Não se teve insistência para talvez alcançar a transformação que pretendíamos. Me lembro que participei de outras intervenções na escola, que poderiam se relacionar com a intervenção do debate político, como por exemplo, a intervenção que fizemos sobre Drogas. Mas, no dia da intervenção sobre Drogas não voltamos a falar de política. Eu não sei qual era a pretensão das outras pessoas envolvidas, mas a da minha candidata provavelmente era ganhar as eleições e a minha é parar de ouvir, de homens principalmente, que se a mulher engravidou foi porque não se cuidou, então, que assuma o erro, que assuma a “criança”. Os espaços que o PIBID cria nas escolas são muito importantes. Mas, eu sentia que como bolsista, mesmo com toda a vontade que eu tinha de fazer mudanças, vontade que cresceu nas reuniões que tínhamos, muitas vezes, a minha vontade parava nas amarras da educação tradicional. Eu percebi que pode ser difícil tentar fazer mudanças libertadoras dentro de um sistema que estava longe de ser libertador. Percepções aprendidas naquela experiência, marcarão a continuação da minha aprendizagem na Licenciatura. Ainda sobre a educação libertadora, Freire continua com a sua reflexão:

A educação libertadora é, fundamentalmente, uma situação na qual tanto os professores como os alunos devem ser os que aprendem; devem ser os sujeitos cognitivos, apesar de serem diferentes. Este é, para mim, o primeiro teste da educação libertadora: que tanto os professores como os alunos sejam agentes críticos do ato de conhecer. (FREIRE, 1986, p. 27)

Mudando de espaço, no meu último Estágio Supervisionado no Ensino Fundamental (ESEF II). Eu observava uma aula de 9º ano, quando a docente começou a cometer alguns erros de conteúdo sobre o tema Evolução Biológica, que prejudicavam uma boa

compreensão do assunto por parte das alunas. A aula foi interrompida por um garoto que a questionou sobre a relação Evolução e Criacionismo, perguntando-a se a Teoria da Evolução de Charles Darwin estava correta. A professora demonstrou um pouco de preocupação em responder à pergunta. Por várias vezes, ela olhava na direção onde eu e minha colega de estágio estávamos. Por fim, ela decidiu responder o garoto com a frase: “Cada um acredita no que quiser”. Como justificativa para a utilização da frase, ela defendia a ideia de que acreditava no criacionismo existente na sua religião, e Charles Darwin acreditava na sua Teoria. Assim, o garoto que a questionou estaria livre para acreditar no que ele achasse mais verdadeiro. A professora colocava seus pensamentos de forma livre na sala de aula e parecia devolver para o aluno a mesma liberdade de pensamento. Como observadora da situação, eu entendia que não passava de uma falsa liberdade. Na educação tradicional, a docente ainda é vista como uma “autoridade” em sala de aula. Paulo Freire comenta a questão da autoridade:

A liberdade amadurece no confronto com outras liberdades, na defesa de seus direitos em face da autoridade dos pais, do professor, do Estado. É claro que nem sempre a liberdade do adolescente faz a melhor decisão com relação a seu amanhã. É indispensável que os pais tomem parte das discussões com os filhos em torno desse amanhã. Não podem nem devem omitir-se, mas precisam saber e assumir que o futuro é de seus filhos e não seu. (FREIRE, 2014, p. 103)

O que a professora falava era possivelmente interpretado por parte das alunas como uma forma a ser seguida. Me incomodava o fato dela não estimular a autonomia do aluno corretamente. Eu acreditava que o aluno tinha condição de amadurecer o próprio pensamento a respeito do assunto, mas a professora se afastava do ser docente e do discurso da ciência que deveria ser priorizado naquele momento. Paulo Freire comenta a questão da autonomia:

A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada. É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitadas da liberdade. (FREIRE, 2014, p. 105)

No momento que ela se referiu as suas crenças pessoais dentro da sala de aula, de uma certa forma, ela desmotivou o garoto. Como um garoto de 14 anos que demonstra interesse a respeito de assunto científico pode continuar com a mesma curiosidade em aprender depois de ouvir da sua professora, que ele pode simplesmente acreditar no que quiser? Como uma aluna daquela turma pode novamente se interessar pela Evolução Biológica, pela Biologia e pela Ciência? Se a professora de Ciência lhes disse sem medir palavras, que a Evolução Biológica é uma teoria e que quem acredita nela é o seu criador. Se a pessoa que ensinava Ciência naquele momento não acreditava, por que elas iriam acreditar? A professora poderia ter aproveitado a oportunidade de discutir esse dilema tão corriqueiro nas salas de Ciências, mas preferiu não debater e nem mesmo criou oportunidade para que as alunas refletissem. Era

apenas acredite no que quiser, mas não reflita sobre o que você acredita. Nem mesmo reflita sobre a relação Religião X Ciência, se realmente existe fundamento em tentar aproximar duas áreas tão diferentes. Eu acreditava que os personagens dessa história não estavam sendo agentes críticos do ato de conhecer.

2.4 A Pedagogia Transgressora

Recentemente, quando eu procurava obras para referenciar meu trabalho, eu conheci uma escritora, pedagoga, negra, feminista e norte-americana chamada bell hooks*. Ela sendo admiradora do pensamento de Paulo Freire, construiu sua obra, “Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade”, fazendo algumas referências a ele, mas também fazendo críticas e colocando em destaque à questão da Mulher, principalmente das Mulheres Negras, através do movimento e da ideia feminista ricamente exposta em sua obra. Eu escolhi esse livro como referência, como um apoio ao meu trabalho e a minha formação. Seja como educadora ou como pensadora, bell hooks nos ensina o pensamento de uma verdadeira Pedagogia Transgressora. Enquanto eu fazia a leitura do livro, eu lembrei de um outro projeto do PIBID do qual tive participação, foi o Projeto Sexualidade e Gênero nas escolas. Eu lembro das reuniões de estudo e lembro também que foi no mesmo período em que, eu frequentava, nas quartas-feiras, um grupo de estudo na Biologia chamado GEPESSEX. O grupo foi criado por alunas da Biologia. Tanto o PIBID como o GEPESSEX foram importantes locais de aprendizagem para a minha formação.

Com a leitura do livro de hooks, eu lembrei de uma experiência que tive durante a minha formação. O espaço onde ocorreu continua sendo o mesmo, ainda a mesma sala de estágio do 9º ano e com a mesma docente. Mas, a experiência é outra. As observações haviam acabado e eu e minha colega ficamos responsáveis por ministrarmos algumas aulas cujo tema seria: Sexualidade. Nós duas conversamos e planejamos como faríamos a abordagem do tema. No planejamento decidimos que não iríamos utilizar o espaço de aula cotidiano da turma, optamos por um novo espaço, o Laboratório de Informática da escola. Além do espaço ser mais agradável, ele também possibilitava duas novas situações. A primeira, a oportunidade de reunir as alunas em um novo espaço, onde, elas pudessem ficar mais próximas e acabar com a divisão de grupos separados que existiam na turma. A segunda, seria a oportunidade de utilizar como recurso didático vídeos e um livro digital que possuíamos. Mas, ainda precisávamos de uma abordagem mais direta e reflexiva com as alunas, de tal forma, que todas pudessem participar

* A autora bell hooks prefere que seu nome seja escrito todo com letra minúscula.

do processo de aprender. Para bell hooks, a participação de todas dentro da “sala de aula” é o objeto central da pedagogia transformadora, ela destaca isso no fragmento abaixo:

Fazer da sala de aula um contexto democrático onde todos sintam a responsabilidade de contribuir é um objetivo central da pedagogia transformadora. Em toda a minha carreira de professora, muitos professores universitários brancos me falaram de sua preocupação com os alunos não brancos que não falam. À medida que a sala de aula se torna mais diversa, os professores têm de enfrentar o modo como a política da dominação se reproduz no contexto educacional. (HOOKS, 2013, p. 56)

As palavras de hooks são bem claras em demonstrar a preocupação com as diferenças dentro do espaço de aprendizagem, no fragmento, ela relata a preocupação dela e de outros docentes com as alunas não brancas dentro da sala de aula. Existe a preocupação dentro da educação transformadora em dar voz a todas. Eu também comecei a me preocupar com essa questão do espaço e da voz de cada aluna dentro da aula que estávamos organizando. A minha preocupação era principalmente com as garotas e as alunas LGBT's, eu não queria que a aula fosse heteronormativa como eu havia conhecido no meu tempo de escola. Com essas preocupações e após algumas conversas e pesquisa, chegamos à conclusão que uma boa forma de começar o diálogo com a turma seria através de perguntas. Escolhemos o método bastante utilizado da “Caixa de Perguntas”. Para quem não conhece, é um método didático, onde as estudantes depositam seus questionamentos de forma anônima em uma caixa fechada. Durante as aulas, as perguntas vão sendo lidas, respondidas e discutidas. Tudo estava sendo bem planejado e organizado para o dia da nossa regência.

Ao contrário do meu primeiro estágio, eu conseguia controlar mais minha ansiedade e o nervosismo. Eu possuía mais experiência com educação por causa do PIBID e a vivência do GEPESSEX me ajudou a ficar tranquila com o tema. Eu e minha colega, começamos a aula explorando o conteúdo do livro, enquanto as perguntas iam sendo depositadas. Na aula seguinte, começamos a leitura das perguntas, o plano era: ler as perguntas em voz alta, depois responder e discutir as respostas com a turma. A professora de Ciências da turma, a mesma da aula de Evolução, estava presente durante toda a nossa regência. As perguntas foram as mais diversas possíveis, mas alguns temas se repetiam, entre esses: como se prevenir de Doenças Sexualmente Transmissíveis (DST's), como ter e dar orgasmos, perguntas sobre masturbação masculina, etc. Nós tínhamos lido as perguntas anteriormente para nos prepararmos, mas algo particularmente me incomodava durante a intervenção. Era claramente a maior participação dos garotos na discussão. Mesmo com toda a minha preocupação sendo direcionada para a participação delas,

as garotas* seguiam tímidas e não participavam das discussões e nem era possível perceber muitas perguntas vindo delas.

Durante a regência, eu lembrava constantemente das aulas de Sexualidade que tive como aluna. Na época, eu fui aluna da rede particular de ensino em Fortaleza, a aula como eu já comentei, era heteronormativa, sexista, conteudista, machista, etc. Eu naquela época não tinha leitura nenhuma sobre a temática pedagógica da Sexualidade, mas já observava o quanto errado era a abordagem. As aulas se resumiam em mostrar imagens repulsivas e nada educativas das Doenças Sexualmente Transmissíveis (DST's) e como deveria ser feita a prevenção da gravidez indesejada, que claro, devido ao machismo latente, colocava a mulher como a única responsável pela prevenção. Isso sempre foi um incômodo para mim, pensando em tudo isso, eu tinha ajudado a planejar as aulas bem distantes dessas formas de encarar o ensino da Sexualidade humana, mas mesmo com todo o esforço, ainda assim, as meninas da sala pouco participavam.

No decorrer da aula, eu comecei a pensar em intervir, através da minha fala, para mudar a situação. A minha abordagem foi ficando mais feminista e eu ia cada vez mais incentivando a participação das garotas. A estratégia funcionava e as garotas começavam a falar mais. (FIGURA 4). A liberdade sexual em que eu procurava inserir as alunas, começava a incomodar pessoas conservadoras, que se personificou na professora da turma. A professora interferindo na nossa aula, começou a fazer comentários com um discurso machista e conservador, recolocando aquelas meninas na posição que anteriormente elas se encontravam, ou seja, completamente passivas com o conteúdo e com a sua liberdade. A atitude da professora incomodou a mim e a minha colega, pois não era justo a forma como ela explicava para aquelas garotas, como elas deveriam se comportar com o seus corpos e suas sexualidades. Aquela professora com o seu discurso, pretendia impor uma forma de pensar, uma política para aquelas garotas e se incomodou quando percebeu, que o que fazíamos era o contrário. bell hooks é precisa ao destacar que nenhuma educação é neutra ou isenta de política.

Tivemos de lembrar a todos, várias vezes, que nenhuma educação é politicamente neutra. Mostrando que o professor branco do departamento de literatura inglesa que só fala das obras escritas por “grandes homens brancos” está tomando uma decisão política, tivemos de enfrentar e vencer a vontade avassaladora de muitos presentes negar a política do racismo, do sexismo, do heterossexismo etc. que determina o que ensinamos e como ensinamos. (HOOKS, 2013, p. 53)

* Para que não ocorra erros de interpretação, somente nessa intervenção o gênero textual feminino é usado exclusivamente para se referir ao sexo feminino.

Quando você planeja uma aula, uma abordagem, você está inserindo um discurso político e alguns saem ganhando com essa política. Quando escolhemos colocar as meninas em posição de destaque, tínhamos mais que uma ideia na cabeça, também tínhamos uma forma de pensar em relação ao direito das mulheres e queríamos passar um empoderamento para aquelas garotas, mas tivemos de enfrentar a docente que manifestava uma política contrária a nossa. Como se hooks estivesse escrevendo para nós, tivemos que enfrentar e vencer a vontade avassaladora daquela professora. Quando nós retornamos a nossa fala, nos ignoramos completamente o que ela havia comentado e continuamos com o nosso discurso feminista, tentando dizer para aquelas garotas que elas eram livres.



Figura 4: Sala de aula feminista. Ilustração feita pela autora.

A vivência com essa turma durante o ESEF II gerou profundas reflexões. Uma delas foi a constatação de que infelizmente, o ensino de Ciências apresenta grandes deficiências e a falta de coerência do ensino é uma realidade. Muitas docentes não conseguem transmitir os conteúdos científicos corretamente, e assim, a educação científica fica prejudicada. Facilmente, podemos observar esse prejuízo impresso na sociedade. O que mais me espanta atualmente é que até mesmo as gerações mais novas possuem várias incoerências no modo de pensar Ciência. Também se soma a essa triste realidade, o fato de que boa parte das alunas das faculdades de

Ciências não se interessam pela docência. Muitas das alunas não pensam em fazer Ciência e igualmente incentivar o seu aprendizado.

Eu refleti sobre a regente que eu gostaria de ser e a regente em que eu jamais pretenderia me tornar. Me fez pensar, que dependendo da ideia que você defenda em sala de aula, o seu caminho na docência pode não ser nada fácil. Essas dificuldades, começam logo na preparação, pois muitos dos espaços que frequentamos durante a nossa formação acadêmica são repletos de conservadorismo e apego a antigas epistemologias. São raras as vezes que conseguimos encontrar espaços que nos garanta uma liberdade de pensar, agir e se descobrir. bell hooks comenta um pouco sobre a questão da universidade, mesmo ela sendo uma norte-americana, e assim, descrever as suas impressões a partir das memórias que teve em seu país. A realidade dela não se distancia da nossa, pelo contrário, as duas realidades apresentam incríveis semelhanças.

Se examinarmos criticamente o papel tradicional da universidade na busca da verdade e na partilha de conhecimento e informação, ficara claro, infelizmente, que as parcialidades que sustentam e mantêm a supremacia branca, o imperialismo, o sexismo e o racismo distorceram a educação a tal ponto que ela deixou de ser uma pratica da liberdade. O clamor pelo reconhecimento da diversidade cultural, por repensar os modos de conhecimento e pela desconstrução das antigas epistemologias, bem como a exigência concomitante de uma transformação das salas de aula, de como ensinamos e do que ensinamos, foram revoluções necessárias – que buscam devolver a vida a uma academia moribunda e corrupta. (HOOKS, 2013, p. 45).

Em alguns dos meus momentos na licenciatura, eu encontrei espaços que me garantiram alguma liberdade, mas sei que uma boa parte das estudantes não são contempladas com tais lugares na academia. Sei também que muito da pouca liberdade que encontrei na universidade, não foi me dado por vontade. Muito da liberdade que descobri foi fruto de uma certa transgressão minha, de procurar por aquilo que eu acreditava. Então, se a princípio, não encontramos liberdade de pensamento e de como se relacionar com a nossa formação. Então, cabe a nós alunas transgredir e buscarmos nossa liberdade durante a construção da nossa formação profissional. Eu vejo também que essa transgressão inicial é uma maneira de se adquirir resiliência para vivenciar a profissão fora do ambiente acadêmico, pois se a academia é um ambiente de liberdade mensurada, fora dela, a situação pode ser ainda pior. Eu percebi que como aluna e futura docente, eu vou precisar de muita transgressão, se eu quiser pôr em pratica o melhor e o correto da minha profissão.

CAPÍTULO 3: A OUTRA CULTURA

O intercâmbio foi uma experiência tão rica e transformadora não só na minha formação, mas também na minha vida pessoal, se é que essa separação é possível, que esse período não poderia deixar de ser relatado. Foi um período tão complexo e diferente do que eu já tinha experimentado que ele merece um capítulo todo dedicado à sua descrição.

3.1. A Seleção

Meu celular vibrou pela penúltima vez em território brasileiro, eu estava sentada dentro do avião que em poucos minutos levantaria voo em direção a outro continente. Em pouco tempo, eu partiria para viver um ano distante de tudo o que eu já havia experimentado e de todas as pessoas que eu havia conhecido. Era o começo da minha experiência no Ciência sem Fronteiras/França. Durante o período de espera do voo, eu conheci outras selecionadas pelo programa, sentamos em poltronas próximas, todas iam para a França, mas nenhuma para a mesma cidade que a minha. Conversávamos sobre as nossas expectativas, para algumas e inclusive para mim, era a primeira vez que saíamos do país. Meu celular vibrou pela última vez em território brasileiro, o sinal luminoso acima das poltronas indicava que colocássemos os cintos de segurança e desligássemos os celulares. O avião partiu em direção ao velho mundo, assim denominado pela história, mas um novo mundo para mim. Na conexão, eu me despedi da turma do avião e segui sozinha para um outro avião, que me levaria para a cidade que eu chamaria de minha casa por doze meses.

A vontade de participar do intercâmbio foi aumentando quando eu comecei a observar algumas colegas que tinham participado e o quanto tinha sido uma experiência rica em suas vidas. Quando algumas amigas próximas começaram a pensar em se inscrever, eu também comecei a tomar coragem em fazer a minha inscrição. Eu tenho uma dificuldade natural com línguas. Eu achava que não passaria na prova de línguas, e acabava nem tentando. Finalmente no edital de 2014 do CsF-França, eu resolvi participar da seleção. A seleção foi feita da seguinte forma: a candidata deveria ter uma comprovação de que tinha um conhecimento mínimo da língua do país de destino, deveria ser considerada aluna de “excelência” por sua Instituição de Ensino Superior (IES); possuir como nota mínima 600 pontos em alguma prova do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), realizadas a partir de 2009; entre outras exigências do edital. A parte mais complicada foi a prova de línguas, como eu já comentei antes. Até então, eu tinha cursado somente uns cinco meses de Francês mais o tempo em que eu me dediquei a estudar em casa. Eu fiz a prova de conhecimento linguístico e

consegui o mínimo que eu deveria para participar da seleção. O resultado foi divulgado (ANEXO C), e, eu havia sido selecionada. Não somente eu, mas um grupo de amigas da UFC que também haviam se inscrito para editais de outros países.

3.2 A Cidade e a Adaptação dos Primeiros Meses.

Eu cheguei em Toulouse no dia 29 de junho de 2015, já no aeroporto, eu encontrei algumas pessoas que fariam parte dessa experiência. Me despedi por pouco tempo da maioria delas e segui com o peso de uma mala quase maior que meu peso corporal, acompanhada por uma das garotas. Nos encontramos, ainda no aeroporto, com uma brasileira chamada Cristina, que havia sido contratada pela universidade que nós estudaríamos na França. Ela nos guiou pela cidade e nos levou até a nossa residência universitária. O meu primeiro dia na cidade foi quente, era verão. Mesmo sendo do Nordeste brasileiro, eu nunca tinha sentido tanto calor como eu senti nos meus primeiros meses na França. Os primeiros dias foram tentando sobreviver ao calor, conhecendo o resto do grupo de colegas brasileiras, conhecendo à cidade e tentando entender alguma frase em francês. Em meio a alegria da nossa chegada, nos reuníamos também para nos despedir do grupo passado, que partia de volta para as terras brasileiras. Elas nos passavam o bastão de continuar e nos deixavam cheias de expectativas positivas.

Toulouse é uma cidade grande, a quarta maior da França depois de Paris, Marseille e Lyon. Mas ainda assim não é uma cidade que se aproxima em número de habitantes das grandes capitais brasileiras, a população é cerca de 466.297 mil habitantes. “A cidade possui várias instituições de ensino, sendo uma das maiores da França com 130.180 inscritos na academia de Toulouse. ” (MAIRIE DE TOULOUSE, 2017). Essa característica de possuir um grande número de estudantes, a torna uma cidade universitária. Toulouse concentra uma grande quantidade de estudantes francesas vindas de outras regiões da França, estudantes estrangeiras vindas de outros países da Europa (Erasmus) e de diversos países do mundo. Toulouse é conhecida como “La ville rose” em razão da cor do material de construção tradicional na região.

A cidade rosa é rica em cultura, história e vida social. Além da vida noturna agitada, por causa das estudantes, durante o dia, a população se divide em passeios nos parques, nos jardins, no centro da cidade, no "Canal du Midi" e claro, nas margens do rio que corta a cidade, o “La Garonne”, durante todo o ano, mas principalmente durante as estações quentes, como o verão. Toulouse também é conhecida por ser sede da empresa Airbus. (FIGURAS 5, 6 e 7).



Figura 5: Vida social nas margens do rio "La Garonne". Foto tirada pela autora.



Figura 6: Manifestação Cultural (Carnaval de Toulouse). Foto tirada pela autora.

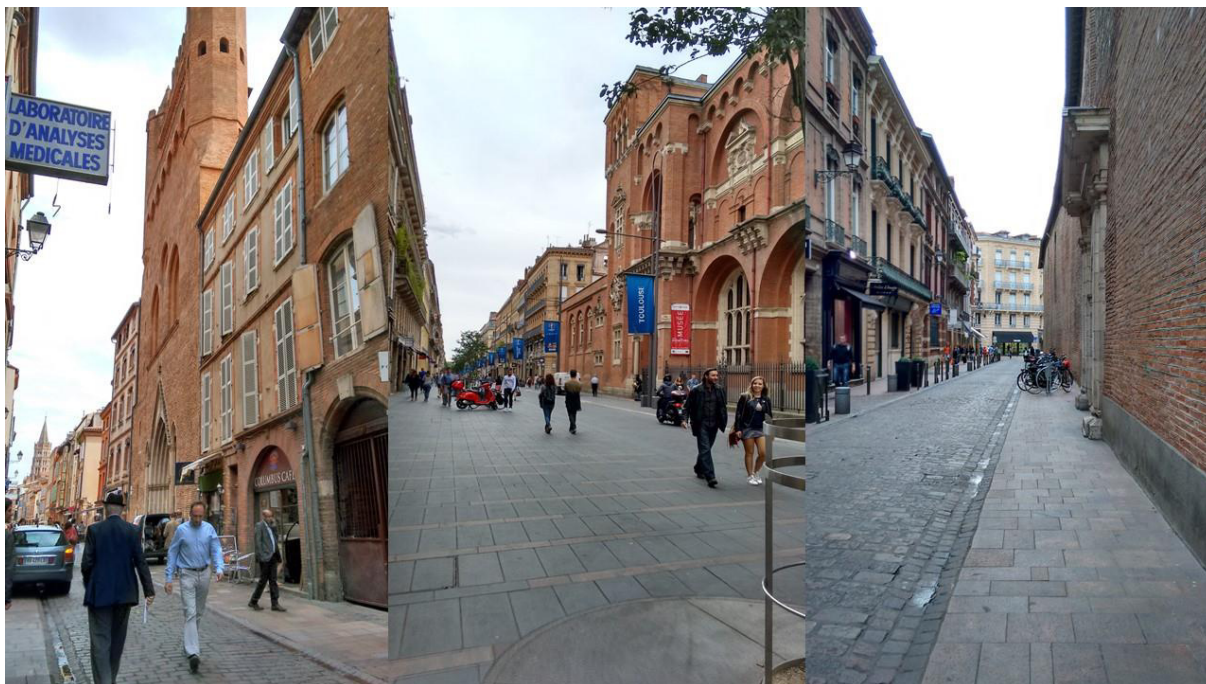


Figura 7: Dia-a-dia na cidade rosa. Fotos tiradas pela autora.

A adaptação a língua no começo foi a parte mais difícil, primeiro, nós cursamos dois meses em um curso de Francês na Université Jean Jaurès em um programa de verão oferecido pelo DEFLE (Département d'Etudes du Français Langue Etrangère). O curso começou em julho de 2015. O começo foi um pouco difícil, pois eu tinha uma insegurança natural com a língua, eu acreditava que era uma das alunas com mais dificuldade. A primeira saída sozinha ao supermercado, por exemplo, hoje é engraçada, mas na hora eram momentos difíceis, eu até que me virava bem nas prateleiras, mas não escapava do pânico de falar com a caixa do supermercado, onde, várias vezes, eu ganhava algumas “bufadas francesas” por não me comunicar corretamente com a outra pessoa.

O primeiro mês de aula acabou e apesar de ter feito bons progressos, eu continuava com algumas dificuldades na sala. No mês seguinte, mudamos de turma e consequentemente de professora. A mudança fez com que eu me relacionasse com uma docente, que veio a ser uma das minhas melhores relação professora e aluna. Foi essa docente que começou a mudar a forma como eu me relacionava com o idioma, e com a minha aprendizagem. Ela me mostrou que uma boa relação desse tipo, pode mudar a visão das estudantes com relação ao conteúdo. Eu não conseguia vencer a minha insegurança com o Francês, quando alguém falava comigo na rua, mesmo sendo uma frase que eu já conhecia, eu ficava tímida e até travava um pouco no momento de falar com a outra pessoa. A primeira professora gostava muito de gramática e boa parte da aula dela e das avaliações eram voltadas para à aprendizagem gramatical. Eu nunca fui

uma aluna com grandes notas em gramática, nem mesmo na minha língua materna, então, eu acabava acreditando que não sabia a língua. Isso me gerava um certo desconforto psicológico, me fazendo ficar confusa na hora de me comunicar.

Porém, a nova docente possuía um outro método de ensinar. Ela falava mais de cultura, de música, de artes em geral. Ela também fazia alguém toda aula ler uma notícia enquanto uma outra escrevia no quadro. Ela tinha uma sensibilidade de perceber quais eram as dificuldades das alunas e as estimular corretamente. Nas aulas, ela sempre me colocava para falar e interagir o máximo que eu pudesse. Ela começou a trabalhar a minha insegurança e a minha timidez, sempre que podia, ela me “usava” em alguma intervenção na sala de aula. Uma certa vez, nós fomos duas mulheres que pretendiam se casar, para que ela pudesse nos explicar mais facilmente a lei francesa que assegura o casamento entre pessoas LGBT’s. Outra vez, eu ocupei o espaço de uma pedestre, enquanto ela era uma ciclista, e mesmo, a sala possuindo mais alunas, eu quase sempre era a escolhida. No exato momento que acontecia, eu não gostava muito, por conta da minha timidez, mas agora eu percebo que foi uma boa estratégia essas saídas da zona de conforto. Aos poucos, eu fui melhorando a minha relação com a exposição, e assim, ia melhorando minha relação com o francês.

Em um começo de aula nós tivemos um diálogo, que para mim foi um dos mais marcantes, que eu já tive em um relacionamento com uma professora. Foi um dia de prova, eu normalmente chegava dentro dos limites aceitáveis de atraso da cultura de Toulouse, mas no dia da prova eu cheguei mais cedo para estudar. Ela chegou na sala faltando uns 20 minutos para o início, e quando me viu, fez uma brincadeira comigo, me falando que iria fazer prova todos os dias, em referência aos meus atrasos diários. A professora entrou na sala e eu a acompanhei para ajudá-la na organização. Ela mantinha uma mesa na sala com alguns livros da literatura francesa, e, se caso fosse do interesse das alunas, ela os emprestava.

Enquanto, eu a ajudava com as carteiras, acabei observando uma obra do filósofo e escritor francês Jean-Paul Sartre e comentei com ela, sem grandes pretensões, que já tinha lido alguns textos de Sartre em português. A professora sorriu e continuando o diálogo, me perguntou se eu já tinha lido algum texto teatral. Eu fiquei um pouco surpresa, pois não tinha o conhecimento de que Sartre havia escrito para o teatro. Respondi que não, que na verdade, eu já havia lido algum texto filosófico. Ela surpresa, me disse: Que interessante! E, comentou sobre o existencialismo de Sartre. Continuamos conversando mais alguns minutos. Pode ter sido um diálogo rápido e simples, mas foi um dos diálogos com docentes que mais me marcou. Primeiro, foi em francês, eu percebi que eu não tinha tanta dificuldade assim em desenvolver um diálogo

com alguém, quando a pessoa que estava me ouvindo, me passava segurança e vontade de escutar o que eu tinha para falar. Segundo, veio de uma professora que eu admirava, cujo o método, estimulava a minha relação com o conteúdo e me fazia lembrar da minha formação na licenciatura, se eu fosse seguir mesmo na profissão, eu desejava ser uma profissional tão incrível para alguém, como ela foi para mim.

No último dia de aula, quando ela entregou os nossos resultados (ANEXO D). Eu me aproximei dela para uma última conversa. Eu havia conseguido fazer grandes progressos e tinha conseguido um novo nível de francês, mas estava um pouco preocupada com as minhas notas finais. Na nossa última conversa, ela me explicou que ela não poderia melhorar minha nota na parte gramatical do teste, mas poderia sim melhorar a minha nota na parte oral. Ela me disse que quando eu falava, eu falava bem! Me disse também, que eu era tímida e que ela queria que eu falasse mais, pois eu tinha muitas coisas interessantes para serem ditas. Poucas vezes, eu experimentei uma relação de estímulo e de compreensão com uma docente. Essa relação, me fez perceber, o quanto é importante o reconhecimento de características pessoais de uma pessoa para a sua aprendizagem. “Às vezes, mal se imagina o que pode passar a representar na vida de um aluno um simples gesto de professor. O que pode um gesto aparentemente insignificante valer como força formadora ou como contribuição à assunção do educado por si mesmo.” (FREIRE, 2014, p. 43). Paulo Freire continua relatando esse tipo de experiência com um de seus professores.

Nunca me esqueço, na história já longa de minha memória, de um desses gestos de professor que tive na adolescência remota. Gesto cuja significação mais profunda talvez tenha passado despercebida por ele, o professor, e que teve importante influência sobre mim. Estava sendo, então, um adolescente inseguro, vendo-me como um corpo anguloso e feio, percebendo-me menos capaz do que os outros, fortemente incerto de minhas possibilidades. Era muito mais mal-humorado que apaziguado com a vida. Facilmente me eriçava. Qualquer consideração feita por um colega rico da classe já me parecia o chamamento à atenção de minhas fragilidades, de minha insegurança. O professor trouxera de casa os nossos trabalhos escolares e, chamando-nos um a um, devolvia-os com o seu ajuizamento. Em certo momento me chama e, olhando ou re-olhando o meu texto, sem dizer palavra, balança a cabeça numa demonstração de respeito e consideração. O gesto do professor valeu mais do que a própria nota dez que atribuiu à minha redação. O gesto do professor me trazia uma confiança ainda obviamente desconfiada de que era possível trabalhar e produzir. De que era possível confiar em mim, mas que seria tão errado confiar além dos limites quanto errado estava sendo não confiar. (FREIRE, 2014, p. 43).

Não só a minha experiência com aquela professora tinha sido importante, mas toda a minha relação com a equipe de docentes do curso. Elas me deram liberdade para que eu me relacionasse com o conteúdo da minha forma. A partir dessas experiências, eu melhorei a minha insegurança e comecei a falar e interagir mais na língua nova. Já no começo do intercâmbio,

tudo ia se transformando em um grande encontro com diversas culturas, eu tinha aula com pessoas do Japão, da Islândia, da China, da Espanha, entre tantos outros lugares. (FIGURA 8).



Figura 8: Turma de alunas (os) e equipe pedagógica de julho do curso de verão de francês Defle. Fonte: Equipe Defle 2015.

3.3 A Universidade de Destino

Com o fim do curso de francês, as aulas na universidade estavam próximas do começo. Eu entrei em contato com a minha tutora pedagógica na Université Paul Sabatier (UPS), para realizar minha matrícula nas disciplinas. Antes da viagem, eu queria fazer todas as cadeiras possíveis, que não existia no currículo da minha universidade no Brasil, mas não foi possível ser dessa forma. Logo nas semanas iniciais, eu descobri que a carga horária era muito grande e eu não tinha condições de fazer o que eu queria. No dia da minha matrícula, minha tutora me disse que a universidade funcionava com a divisão dos cursos em “Licences 1, 2 e 3” e que eu teria que me decidir qual “Licence” dentro da área de “Science de la vie” eu iria cursar. O ensino superior na França é realizado nas universidades e nas “écoles”. Quanto as universidades:

A França possui mais de 80 universidades distribuídas por todo o seu território. Elas abrangem quase todas as áreas de estudo - inclusive as de saúde. Todas as universidades são públicas e outorgam diplomas nacionais ou certificados da

instituição, de todos os níveis de estudo (graduação, pós-graduação, doutorado e pós-doc.). (CAMPUS FRANCE, 2017).

As “écoles” são instituições de ensino que oferecem ensino superior em áreas especializadas, como por exemplo, as engenharias, a agronomia, etc.

As Grandes Ecoles e as escolas especializadas acolhem um número mais restrito de alunos, após uma seleção bastante rigorosa, e oferecem formações com objetivo profissional definido: engenharia, arquitetura, artes, administração, etc. Podem ser estabelecimentos públicos ou privados. Algumas delas oferecem cursos em inglês. (CAMPUS FRANCE, 2017).

Eu escolhi cursar a Licence 3 B.O.P.E (Biologie des Organismes, Populations et Ecosystemèmes). As aulas na universidade começaram em setembro de 2015. No começo, eu procurava conhecer os espaços físicos, as pessoas e as atividades que faziam parte daquele universo. A UPS é também denominada de Université Toulouse III foi constituída em 1969 pelas áreas de Ciências e Ciências Médicas da antiga Universidade de Toulouse fundada em 1229. Atualmente, possui cinco áreas de formação e pesquisa (Saúde, Ciências, Esporte, Engenharias e Tecnologias). A UPS em números atualizados, de acordo com o endereço eletrônico da universidade, possui hoje cerca de 31.238 estudantes escritas. “O campus da UPS apresenta 264 hectares de superfície e 388.656 de áreas construídas, dentre elas são 70 estruturas de pesquisa.” (UNIVERSITE PAUL SABATIER, 2017). (FIGURA 9).



Figura 9: Campus Université Paul Sabatier. Foto tirada pela autora.

3.4 A Vida Acadêmica no Intercâmbio

Em meus primeiros dias de aulas na nova universidade, eu passei algum tempo procurando os blocos, anfiteatros, salas e laboratórios que iriam fazer parte dos meus dias. Entre

essas caminhadas pelo campus em busca de espaços, uma grande diferença que logo descobri e realmente me fez sentir em outro mundo, foram os já citados anteriormente anfiteatros. Não era uma sala de aula como eu a conhecia, era uma sala com mais de 200 alunas e uma construção que se ligava completamente com o nome que possuía, imediatamente, eu me senti dentro de um filme, pois eu somente tinha visto aquele tipo de sala de aula em filmes estrangeiros. A professora ficava ministrando a aula embaixo e no centro do anfiteatro, enquanto nós alunas ficávamos distribuídas por toda a extensão do lugar em acentos que iam se distanciando da professora verticalmente. Alguns anfiteatros eram mais antigos que outros, mas tinham uma boa estrutura. Algumas vezes a quantidade de alunas e o tamanho do local não permitia ouvir completamente o que era dito pela docente. Isso para quem não tinha a língua francesa como materna, acabava sendo um grande desafio. (FIGURA 10)



Figura 10: Aulas teóricas nos anfiteatros. Foto tirada pela autora.

A “licence” era integral, as aulas aconteciam durante a manhã e à tarde. Existia uma diferença significativa, entre as aulas no Brasil e as aulas na França, as disciplinas não começavam no mesmo período, as de maiores créditos começavam no começo e iam até o final do período letivo, e, as de menores créditos começavam em momentos diferentes do período

letivo. As aulas ainda aconteciam nos já citados anfiteatros ou salas diferentes durante toda a “licence”. Sendo obrigatório a consulta rotineira do “Emploi du temps” (ANEXO E). Uma espécie de tabela de consulta das aulas do semestre. No começo, essa estrutura era uma grande dificuldade, pois era completamente diferente da que eu estava acostumada no Brasil, com o tempo, eu fui me adaptando aos horários e foi se tornando algo mais familiar, mas sem deixar de ter dificuldades para alguém que começava nesse sistema. Outra adaptação acadêmica, da qual, eu tive que passar, foi em relação ao sistema de avaliação. Na minha universidade no Brasil, os exames acontecem durante o período de aulas sendo provas teóricas ou práticas, mas na UPS os exames na “licence” que eu cursava aconteciam no fim do período letivo, sendo somente uma prova teórica por disciplina. As disciplinas que possuíam aulas práticas poderiam realizar provas e seminários durante o período de aulas, mas a prova teórica era sempre no mesmo período que as demais disciplinas, conforme constava no calendário acadêmico. (ANEXO F)

Eu procurava estudar sempre que podia na biblioteca, pois logo nas primeiras aulas, eu percebi que não seria nada fácil a nova vida de estudante. Em conversas com minhas colegas brasileiras, as dificuldades e problemas que nós enfrentávamos, eram praticamente os mesmos. A dificuldade em entender o sistema de ensino, a grande quantidade de conteúdo ministrado e a dificuldade de interação com a turma francesa, eram as principais queixas. Nas minhas turmas de 200 estudantes, eu só conseguia identificar, eu como sendo a única estudante estrangeira. Com o começo das atividades em turmas menores, eu conheci mais duas garotas, uma espanhola e uma marroquina, mas ambas já estudavam há um bom tempo na França. As duas estudantes já conheciam a universidade e a turma, elas não pareciam ter mais nenhuma dificuldade. Os anfiteatros eram sempre lotados de estudantes francesas. Dentro desse modelo tradicional e meritocrático, eu precisava tentar seguir o ritmo acadêmico delas.

O cotidiano de aulas na universidade pode ser resumido assim: uma aula teórica normal durava em média duas horas sem intervalo, que poderiam acontecer no turno da manhã ou da tarde. Nas aulas teóricas, as professoras chegavam nos anfiteatros e começavam as explicações dos conteúdos. As estudantes ouviam e faziam anotações, tais anotações eram feitas pela maioria em cadernos, mas algumas alunas faziam as anotações em notebooks e tablets. Algumas vezes, as aulas teóricas podiam durar mais tempo, isso dependia da quantidade de crédito cursado. Quando as aulas passavam das duas horas, geralmente existia um intervalo de alguns minutos, semelhante ao que ocorre nas aulas brasileiras. Em um outro horário e algumas vezes em um dia diferente do dia das aulas teóricas, aconteciam as aulas de “Travaux Dirigés”

(TD), que eram aulas de aplicação da teoria. Geralmente, eram aulas de resolução de exercícios, de apresentação de seminários, entre outras atividades. Para algumas disciplinas, ainda existiam, as aulas de “Travaux Pratiques” (TP), que eram aulas práticas em laboratórios. (FIGURA 11)



Figura 11: Laboratório de aulas práticas durante a disciplina de “zoologie”. Foto tirada pela autora.

As dificuldades durante as primeiras semanas, eram as mais variáveis, mas eu e a minha turma de intercambistas brasileiras estávamos sempre mantendo o bom humor brincando com a nossa nova e perdida condição de estudantes universitárias.

A primeira vez que eu tive que falar em francês em uma sala de aula, aconteceu durante uma aula de TD de Evolução. O docente resolvia os exercícios fazendo alguns questionamentos para a turma. Quando ele me questionou, eu respondi à pergunta corretamente, mas não encontrei as palavras corretas para justificar melhor a resposta. O professor percebeu que eu não era francesa e em um ato de solidariedade se aproximou de mim e me ofereceu ajuda, caso eu tivesse alguma dificuldade com o idioma ou com a explicação. A partir daquele momento, para minha turma não restava mais dúvidas de que eu era de fora e tinha as minhas dificuldades. Depois daquele momento, a minha interação com a turma mudou bastante, todas ficaram mais atenciosas e curiosas comigo. Eu fiz colegas de turma que me ajudaram no dia-a-dia da vida acadêmica. Nas aulas práticas sempre alguém me ajudava quando eu não estava compreendendo bem alguma explicação, nas aulas de campo também tinha ajuda e compreensão da turma, assim como, nos trabalhos em grupo.

Nessa mesma disciplina, em um trabalho final, eu interpretei o cientista inglês Richard Dawkins. O trabalho era sobre a explicação de uma de suas teorias, descrita no seu livro denominado em português “O Gene Egoísta”. No trabalho, eu fazia leituras de explicações chaves da teoria, vestida com uma máscara do rosto de Dawkins. Essa foi uma das melhores disciplinas que eu fiz no intercâmbio e essa aproximação e compreensão por parte do docente foi determinante para eu me sentir mais segura no ambiente acadêmico e tirar as melhores notas dentro de um sistema totalmente diferente e desafiante. Infelizmente, eu não encontrei a mesma atenção por parte de outras docentes em todas as disciplinas. Paulo Freire escreve em sua obra que ensinar exige generosidade:

A arrogância farisaica, malvada, com que julga os outros e a indulgência macia com que nega a generosidade nega também a humildade, que não é virtude dos que ofendem nem tampouco dos que regozijam com sua humilhação. O clima de respeito que nasce de relações justas, sérias, humildes, generosas, em que a autoridade docente e as liberdades dos alunos se assumem eticamente, autentica o caráter formador do espaço pedagógico. (FREIRE, 2014, pág. 90)

A experiência na França foi semelhante a que eu tive com a mudança para a UFC. Mas ao contrário do que me aconteceu nessa disciplina, na UFC, eu não tive por parte da maioria das docentes, uma atenção por eu ser nova ali. Eu lembro que conversando com uma colega que também tinha feito transferência da UECE para a UFC, ela me dizia que no primeiro semestre dela após a transferência, ela só conseguia notas baixas. Lembro também, que eu tive uma dificuldade em uma das disciplinas no meu primeiro semestre pós UECE e acabei reprovando, o professor da disciplina ao me falar que iria me reprovar, me disse também que percebeu que minhas notas estavam baixas e que já tinha observado notas semelhantes em outras alunas transferidas, reconheceu que existia dificuldades e que o curso precisava ter uma melhor atenção com essas alunas, mas me reprovou mesmo assim.

A minha primeira saída de campo na nova universidade, foi durante uma aula da disciplina de “Mycologie”. Uma disciplina muito rica em termos de aprendizagem e vivências. Na minha primeira saída de campo, eu somente seguia as demais alunas e tentava anotar e ficar atenta a explicação da professora. Porém, eu não estava conseguindo entender muita coisa da atividade. Eu sabia que estávamos falando de doenças de plantas causadas por fungos, mas não sabia o porquê de algumas pessoas estarem coletando algumas folhas, quase no fim da disciplina, eu descobri o motivo, não foi bom saber que aquela volta pela pequena reserva florestal da universidade, tinha como resultado um herbário que tínhamos que entregar no fim das aulas. No dia da aula, a professora percebendo que eu era a mais perdida da turma, começou a me entregar as folhas, que ela usava na explicação, por sorte, eu as guardei. Naquele dia, eu

também tentei o meu primeiro contato com as francesas da minha turma, eu as questionava sobre as minhas dúvidas. A estratégia de me comunicar com a turma deu certo, eu tinha algumas das minhas perguntas respondidas e também tinha a oportunidade de interagir com aquelas novas pessoas. Mesmo sendo um começo de interação bem tímida.

Nas outras aulas de campo eu já estava mais familiarizada com a turma e a interação com todas as pessoas e com a matéria era melhor. Em uma outra aula, passamos um dia inteiro em uma montanha coberta com vegetação típica de Floresta Temperada, passamos todo tempo nos dividindo entre as coletas e a identificação dos cogumelos. Mais ou menos um mês depois, passamos três dias em uma viagem de campo que também tinha o mesmo objetivo. Acredito que dentre toda a turma de brasileiras que faziam intercâmbio na UPS pelo CsF, eu fui uma das poucas a viajar sozinha com uma turma de pessoas que não falavam a mesma língua materna que a minha. Fato que gerava alguns momentos engraçados, como as vezes que algumas colegas tentavam falar espanhol comigo, por acreditarem que no Brasil se falava espanhol e/ou por pura gentileza, por se tratar de uma língua mais familiar para mim. Os três dias nós passamos em um alojamento de férias localizado em um pequeno vilarejo cercado por campos e áreas de plantação. Durante o dia, passávamos horas dentro das áreas de florestas coletando, identificando e observando as características dos cogumelos.

O tempo no campo também era uma ótima oportunidade de conhecer mais a cultura e o comportamento das francesas. Nesses espaços, surgiam várias oportunidades de interagir mais com elas em alguns momentos de descontração. No campo, eu procurava sempre ficar perto de alguém, pois como eu não conhecia nada da região e nunca antes tinha entrando em uma floresta europeia, eu tinha medo de me perder em meio àquela vegetação. Eu sempre estava seguindo alguém e fazendo perguntas. O sentimento de estar em um local novo era muito bom, ainda mais por se tratar de uma paisagem de campo bem diferente das paisagens de campo que eu conhecia.

No Brasil, eu já conhecia as paisagens dos biomas Caatinga, Cerrado e Mata Atlântica, principalmente. Nunca tinha visto ao vivo, uma paisagem de uma floresta do hemisfério norte. Conhece-las foi uma experiência mágica. No Brasil, eu já tinha experimentado sensações térmicas de 40°C em algumas aulas de campo na Caatinga ou no Cerrado. Na França, em minhas aulas nas áreas de florestas, eu experimentava caminhar sobre uma camada fina de orvalho congelado. Observar algumas espécies em ambiente natural, que de tão distante geograficamente de nós, eu só conhecia por livros, foi também igualmente incrível. (FIGURA 12, 13 e 14).

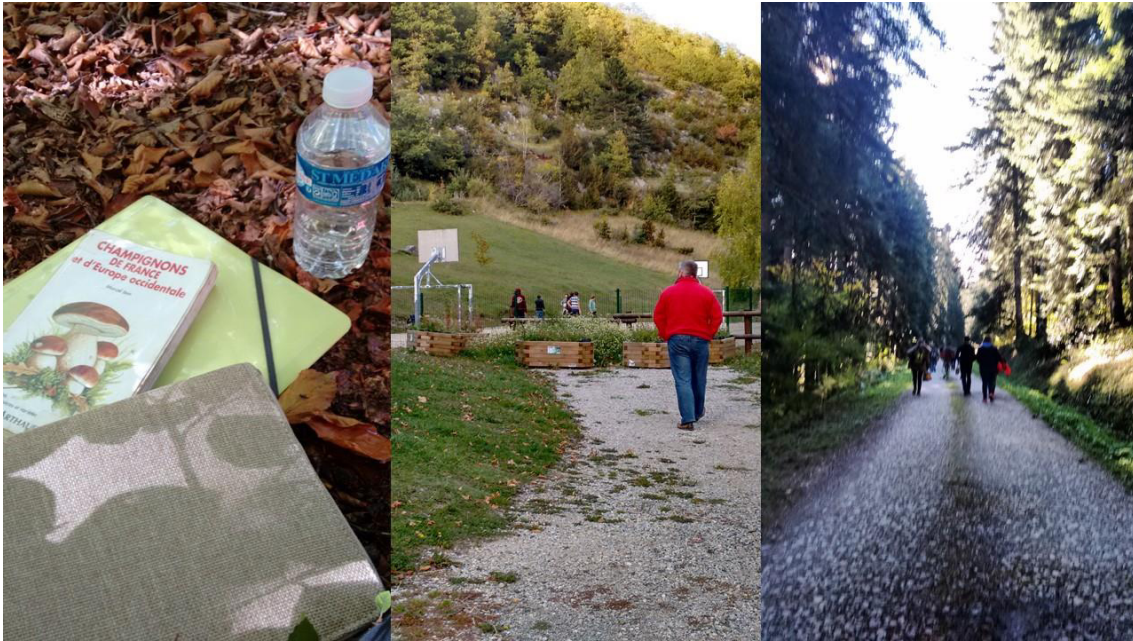


Figura 12: Aulas de Campo durante a disciplina de “Mycologie”. Fotos tiradas pela autora.



Figura 13: Fotografia feita durante uma aula de campo da espécie *Phallus sp.* Foto tirada pela autora.



Figura 14: Fotografia feita durante uma aula de campo da espécie *Amanita muscaria*. Foto tirada pela autora.

Seis meses vivendo na França já tinham passado, eu procurava me manter ativa na universidade, sempre procurava participar das atividades em sala, vinha me sentindo mais segura para falar em apresentações de trabalho, minha relação com a minha turma na universidade, acredito que era uma das melhores entre o grupo de brasileiras, eu até participava de alguns “happy hours” com as francesas, mas após as provas do primeiro período, houve uma mudança nas turmas. A turma que eu já estava acostumada foi quase toda separada, assim, eu acabei perdendo contato com boa parte das pessoas, que eu já conhecia. O novo período dentro da “licence” começava com uma nova turma, essa mudança nas turmas aconteceu, pois no segundo período, a “licence” era dividida nas áreas de Botânica e Zoologia. Eu optei pelas disciplinas de botânica. Naquele período, começou a surgir uma mudança também no meu estado psicológico. Eu comecei a desenvolver um quadro de ansiedade.

Hoje em dia, com mais maturidade e vivenciando um tratamento, eu consigo entender um pouco melhor a minha relação com as minhas emoções, mas naquele período de crises intensas, eu me sentia bastante vulnerável. A minha primeira crise aconteceu quando eu retornei de uma viagem de férias, assim que voltei para o meu quarto na residência, eu passei mal, tive uma sensação de desmaio, após esse acontecimento, eu comecei a desenvolver um medo de sentir aquela sensação desagradável novamente. O tempo passava e eu não conseguia me livrar do medo, e ele começava a criar raízes de outras formas, eu comecei a ficar com medo de sair sozinha, comecei a ter medo do ambiente acadêmico, comecei a ter medo de locais com muitas pessoas e o medo começou a tomar conta do meu dia-a-dia. O quadro de medo e ansiedade começou a me trazer imensas dificuldades.

Na universidade, por exemplo, eu sentava para assistir algumas aulas e com menos de uma hora de explicação, eu levantava e me retirava de volta para casa, simplesmente eu não conseguia assistir aula, minha ansiedade era muito grande e eu me sentia impotente por não conseguir controlá-la. Algumas disciplinas, eu consegui cursar melhor, pois algumas das minhas colegas do primeiro período estavam presentes e o convívio com elas me ajudava. Eu fiz um trabalho em grupo e o apresentei com essas antigas colegas. A situação de não estar bem academicamente me incomodava muito, pois eu me sentia irresponsável e incapaz, sensações que só pioravam o meu quadro psicológico. Eu me sentia mal com o meu desempenho acadêmico e não via uma forma de melhorá-lo. Segundo a literatura especializada, as alunas que desenvolvem transtornos psicológicos apresentam mais dificuldades em suas formações “Estes alunos podem apresentar prejuízos em seu desempenho acadêmico, menor envolvimento geral com a formação, dificuldades de relacionamento e aquisição de competência, o que traz uma diminuição do aproveitamento da experiência acadêmica como um todo (Asarnow & Bates, 1998; Ferreira et al., 2009; Furegato et al., 2006; Neto et al., 2001).” (Apud BRANDTNER; BARDAGI, 2009, p. 88) “Já a ansiedade pode trazer como consequências deletérias para a vida do aluno os recorrentes questionamentos sobre as ameaças ao futuro, ao desempenho, à auto eficácia, etc.” (BRANDTNER; BARDAGI, 2009, p. 89). Em vários momentos, eu pensei em retornar para o Brasil. Isso já com sete ou oito meses de intercâmbio. Eu tentei iniciar algum tratamento, mas eu não tinha como pagar as sessões na psicóloga e o atendimento gratuito na universidade era difícil, por causa da grande procura. Eu procurei conversar com amigas do Brasil e da França, procurei conversar com a nossa tutora brasileira, que sempre nos ajudava e também procurei a minha tutora na universidade e falei da minha situação.

Na época, várias das minhas colegas de intercâmbio estavam fazendo estágio e eu pensei que se eu conseguisse um estágio numa área que eu gostasse, talvez, eu conseguisse me distrair e controlar mais o meu estado de ansiedade. Eu procurei novamente minha tutora francesa na universidade, e falei que não tinha sido bem recebida por um professor responsável por um dos laboratórios da UPS, onde, eu tinha o interesse de estagiar. A minha tutora me assegurou que eu poderia estagiar no laboratório onde ela trabalhava, e, assim, eu comecei a estagiar em um laboratório de pesquisa na área de Botânica, o laboratório fazia parte de um instituto nacional de pesquisa vinculado a UPS. A fase nova no estágio foi terapêutica, eu conheci novas pessoas e um ambiente novo, que me garantiu atenção e respeito.

Em paralelo, eu procurava tentar entender a minha nova condição, com as crises diárias de ansiedade e pânico, com ajuda de algumas amigas, eu fui melhorando em algumas situações, como por exemplo, sair de casa sozinha. Que talvez fosse o sintoma que mais me bloqueava. Em um certo momento, eu não conseguia mais utilizar o transporte público e nem ir ao supermercado sem ter uma crise de ansiedade, muitas vezes, quando eu não tinha comida na geladeira e saía para comprar, voltava no meio do caminho, sem nada, pois não aguentava os efeitos da ansiedade no meu corpo. Com o tempo, eu fui criando estratégias para conseguir vencer esses bloqueios. Se eu não conseguia usar o transporte público, eu ia de bicicleta ou andando. Eu comecei a ouvir muita música quando saía de casa, ouvia minhas músicas preferidas e isso me distraía e eu conseguia desenvolver as minhas atividades, como ir ao supermercado e também ao estágio, já que eu precisava ir sozinha até uma cidade vizinha para realizá-lo.

Na universidade, eu comecei a respeitar os meus limites e fazia somente, o que eu conseguia. Eu procurava respeitar minhas colegas e sempre que eu tinha atividade em conjunto com elas, eu me dedicava e me esforçava ao máximo, para que pelo menos elas conseguissem fazer um bom trabalho e terem boas notas. Eu comecei a vivenciar o estágio com mais intensidade, eu acompanhava um aluno brasileiro de pós-doutorado, que também estava na França com recursos do CsF. Eu o acompanhava o dia todo, eu observava ele trabalhando e algumas vezes realizava os protocolos de extração de DNA, PCR, eletroforese, clonagem, emplacamento de culturas, contagem de colônias de bactérias, etc. A atividade no estágio me deixava ocupada durante o dia, às vezes, eu somente ia embora horas depois do meu horário normal de estagiária. Naquele período, foi ótimo o ritmo frenético de trabalho no laboratório. Eu fui aprendendo técnicas novas, as conversas com as pessoas que eu conheci naquele ambiente, traziam meu sorriso de volta. Eu adorava o laboratório, a correria para realizar os protocolos, o contato mais próximo com a ciência francesa. No estágio, eu vivenciei e aprendi muita coisa em poucos meses. Como eu já comentei, a entrada no laboratório foi terapêutica, eu consegui melhorar o meu estado psicológico nos últimos meses de intercâmbio, e acredito que as vivências no estágio foram muito importantes nessa melhora.

Durante os meses de estágio, eu comecei também a refletir sobre o meu futuro profissional, eu adorava o ambiente do laboratório e o que eu fazia ali, mas o período do PIBID e da educação ainda estava muito presente ou, tinha me marcado tanto, que eu levei tudo comigo como bagagem. Eu me questionava a respeito do que eu iria fazer quando eu voltasse para o Brasil? O que eu iria gostar mais de fazer? O projeto de pesquisa que eu trabalhava tinha um

objetivo claro, e, era um objetivo importante, mas faltava alguma coisa do que eu gostava. Eu adorava o ambiente do laboratório, mas lá não tinha essa aproximação com o mundo lá fora, a aproximação com as mudanças que eu aprendi que a educação pode trazer para a vida das pessoas e para a sociedade, foi ficando claro na minha mente, que por mais que eu gostasse muito do ambiente dos laboratórios e das pesquisas que são feitas neles, me faltava algo. Eu gostava mais quando eu tinha a oportunidade de levar o que eu aprendia e produzia para alguém. Assim, eu tinha a sensação de que o meu trabalho tinha uma função não somente para mim, ele agregava mais pessoas.

3.5 A Importância do Intercâmbio na Minha Formação.

Depois de alguns meses do meu retorno ao Brasil, em meio à crise política que o país vivencia, o Programa CsF foi cancelado para as alunas da graduação. Em um dos grupos destinados a participantes e ex-participantes existentes na rede social Facebook, surgiu uma discussão a respeito da importância do programa e dos eventuais resultados que o programa havia alcançado, pois oficialmente, a mídia havia publicado que o programa tinha sido cancelado por falta de resultados. Segundo uma publicação do Jornal O Globo (2017) “A avaliação do MEC é que o programa não trouxe resultados devido à deficiência em inglês dos brasileiros e à falta de diretrizes claras sobre que perfil de aluno deveria ser financiado.”

No grupo destinado a bolsistas e ex-bolsistas começou um debate sobre a decisão do MEC (Ministério da Educação). Para algumas, o programa deveria ser cancelado, pois havia muitos problemas na seleção das alunas que deveriam receber as bolsas. Para outras, o programa apresentava deficiências, mas não deveria ter sido cancelado. Entre as críticas observadas, as que mais se destacavam eram a respeito do programa ter servido somente para enviar alunas com recursos federais para viagens internacionais. Sendo o programa denominado pejorativamente por alguns como “Turismo sem Fronteiras”. Outras críticas que também observei, foi a respeito do CsF ter sido criado para incentivar a produção científica brasileira, segundo o Manual do Bolsista da Capes (2014) “Ciência sem Fronteiras é um programa que busca promover a consolidação, expansão e internacionalização da Ciência e Tecnologia, da inovação e da competitividade brasileira por meio do intercâmbio e da mobilidade internacional”.

Para algumas que criticavam o programa, isso não havia sido alcançado. Eu lembro que naquela discussão virtual, eu escrevi defendendo a existência do programa e a sua importância para a minha formação. Recebi apoio de algumas, mas por parte de outras, eu fui

hostilizada. Para essas últimas, a minha experiência como ex-bolsista não era importante. Surgiu também na discussão online comentários preconceituosos a respeito das alunas de graduação. Os comentários diziam que alunas dos níveis de graduação não tinha maturidade para serem beneficiados com bolsas para estudos fora do Brasil, e mais, ainda diziam que alunas de graduação não faziam pesquisas científicas de forma séria. Os comentários, apesar de serem preconceituosos, não me surpreendiam. Eu já tinha ouvido esses pensamentos em outros espaços. As pessoas que escreviam e defendiam esses comentários, os justificavam pela falta de recursos destinados a pós-graduação brasileira em comparação com os recursos que foram destinados ao CsF, e que poderiam ter sido destinados a pós-graduação. Eu consigo entender muitas dessas críticas, principalmente a de que a pós-graduação e a ciência brasileira de uma forma geral, recebe menos recursos do que deveria. Mas, não vejo como a crítica pode ser aplicada ao CsF da forma como estava sendo feita. Claro que o programa apresenta falhas. Claro que o programa precisava de melhorias. Claro que o programa deveria possuir uma forma mais democrática de seleção, mas o seu fim com a justificativa de que eram muitos recursos para poucos resultados, ao meu ver, pouco se aplica. Ainda faltam estudos e pesquisas para serem feitos. Como uma aluna de graduação, eu procurei fazer uma pesquisa que pudesse contribuir para que tivéssemos uma visão mais ampla da iniciativa e resultados do programa. Também fico feliz em saber que alguns das minhas colegas de curso que também participaram do CsF, sentiram a necessidade de entrar nessa discussão.

Farei desse espaço, um local para pensar e analisar o intercâmbio na minha formação. Ainda na discussão online, que foi relatada anteriormente. Eu observei que a maioria das pessoas que criticavam o programa, não levava em consideração todos os benefícios e resultados e ainda desqualificava o discurso de alguma ex-bolsista, quando essa descrevia o quanto o programa tinha sido importante na sua vida. Além da formação acadêmica, mas também a formação humana, que esse tipo de experiência pode causar. Os comentários que ousavam seguir esse pensamento, recebiam duras críticas e comentários preconceituosos. Ousando desafiar, eu acredito que uma das maiores contribuições da minha pesquisa, será o quanto uma iniciativa como a do programa CsF pode ser transformadora na vida de uma pessoa. E, essa transformação pode não gerar somente frutos individuais.

Durante o processo de leitura que me auxiliasse na interpretação dessa vivência tão rica em minha história acadêmica, poucos foram os estudos que encontrei abordando os benefícios de se ter uma experiência internacional na formação profissional. Esse tipo de iniciativa, ainda pode ser considerada nova na educação superior do Brasil. Em estudo realizado

sobre uma iniciativa de mobilidade acadêmica entre o Brasil e os Estados Unidos da América, o Autor Eric Spears destaca que:

O Brasil nunca se classificou entre os dez países que mais enviam estudantes estrangeiros para os Estados Unidos. O país ficou em 14º lugar entre todos os países que enviam estudantes internacionais para os Estados Unidos. De acordo com dados compilados pelo IIE (Institute for International Education), 9.029 estudantes brasileiros estudaram nos Estados Unidos durante o ano de 2012. Este é um número sem precedentes de brasileiros nos EUA, uma vez que cerca de 1.000 brasileiros estudaram em universidades norte-americanas no ano 2000. China e Índia ficaram em primeiro e segundo lugares, respectivamente. (SPEARS, 2014, p. 156)

O autor destaca que apesar do número de estudantes brasileiras enviadas para uma experiência de formação internacional ainda ser inferior ao número de estudantes enviadas por países como China e Índia, que também pertencem ao Bloco de países em desenvolvimento BRIC (Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul), o Brasil nos últimos anos fez alguns progressos. Como destaca o autor, o número recorde de alunas que foram estudar nos Estados Unidos da América no ano de 2012. Infelizmente, como já comentado anteriormente, a atual crise política e econômica que o Brasil enfrenta, fez com que bolsas de incentivo a experiências internacionais diminuíssem drasticamente com o fim de programas como o CsF. Sendo as alunas do nível de graduação as mais prejudicadas.

Uma semana antes do meu retorno ao Brasil, eu estava dividindo o meu quarto de 9m² com um amigo, ele já tinha saído do seu quarto na residência universitária onde morávamos, pois, sua passagem de volta estava marcada para segunda-feira de manhã. No sábado à noite, antes do seu retorno ao Brasil, eu o observava arrumando sua mala, que não poderia passar dos 20kg, sob a pena de ser taxado por excesso de bagagem. Um ano morando em outro país e somente 20kg de peso na mala, uma conta matemática que não fechava. Muitos dos seus pertences ficariam espalhados no meu quarto, enquanto, eu ainda estivesse morando lá. No seu momento de desespero em escolher o que era essencial para entrar na mala, eu o via se desfazendo de roupas, sapatos e objetos pessoais. Curiosa, eu o questionei se ele não ia sentir falta dos objetos que ia deixando. Ele me respondeu que não. E, assim, começamos a conversar sobre tudo que havíamos aprendido e herdado daquela experiência, que chegava aos seus últimos minutos. Na nossa conversa, ele me disse que antes de viver o intercâmbio, ele gastava boa parte do seu dinheiro com roupas caras. Agora, após viver a riqueza que é estar em contato com o aprendizado de outra cultura, não importava mais o valor das roupas que cobriam o seu corpo, pois as suas experiências tinham sido tão importantes, que eram as únicas que possuíam valor. Refletindo sobre o que conversávamos, eu percebi que o mesmo acontecia comigo. Não que anteriormente, eu fosse muito consumista, mas eu percebia que a minha relação com o

consumo financeiro também havia ficado mais consciente. O mais impressionante é que estávamos morando em um dos países mais desenvolvidos e capitalistas do mundo, mas não sentíamos a necessidade de consumir mais do realmente precisávamos. Éramos estudantes e como toda vida de estudante, não tínhamos muito dinheiro. Por tanto, nossos gastos eram planejados, principalmente, durante as viagens de férias. Como futura bióloga, eu considero esse aprendizado financeiro, um ponto importante na minha formação acadêmica e humana, pois eu não consigo imaginar uma bióloga extremamente consumista, que não consegue refletir sobre a relação Meio ambiente e Consumo.

Continuávamos nossa conversa falando de nossos aprendizados. Chegávamos a conclusão que a relação com outra cultura é cheia de aprendizados e que tinha sido as melhores experiências de nossas vidas. Discutíamos o quanto a sociedade brasileira era diferente da francesa. Falávamos, por exemplo, de preconceitos sociais, que observávamos nas duas sociedades. Falávamos como as duas sociedades lidavam com esses preconceitos. O que eu vivi e aprendi com todos esses contatos culturais, me ensinou a ser mais tolerante, a respeitar mais a outra pessoa, a não pensar e debater um assunto acreditando que a vivência que eu conhecia era a única que importava. Em uma pesquisa qualitativa realizada com um grupo de intercambistas, as autoras Marília Costa Morosini e Giovanna Martele do Amaral pesquisadoras da Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS) destacam em sua pesquisa que:

O maior impacto apresentado nas respostas veio do contato com diferentes culturas, trazendo um amadurecimento pessoal refletido em conceitos como aceitação e respeito ao outro. São claras as mudanças na visão que os intercambistas têm sobre o Brasil e sua relação com outros países. As respostas mostram que o intercambio abriu novas oportunidades, tanto no Brasil quanto no exterior. (MOROSINI, AMARAL, 2015, p. 05)

Pelo que eu já venho descrevendo nessa narrativa, e ao contrário, do que eu observei em algumas críticas ao CsF, o aprendizado para a carreira sem sombra de dúvidas é uma grande conquista da experiência em outro país. Como também destacam as autoras:

O maior impacto afirmado pelos alunos, novamente é a aquisição de conhecimento na área. Amadurecimento profissional também é mencionado, a experiência garantiu uma visão internacional da profissão e mercado de trabalho. Os alunos relatam que o intercambio propicia um diferencial curricular e uma visão crítica da metodologia nos dois países. (MOROSINI, AMARAL, 2015, p. 05)

As experiências que tive tanto com as disciplinas na universidade, quanto os métodos novos que descobri no estágio realizado no exterior contribuíram para o meu amadurecimento. A visão das Ciências Biológicas, assim como, a Ciência de uma maneira geral em um outro cenário que não o brasileiro, me trouxe grandes reflexões, e nelas, eu apoio a

minha relação com a minha futura profissão. Tudo isso que eu vivi me transformou em uma pessoa diferente daquela que ingressou anos atrás no curso. Mesmo que possa parecer que o intercâmbio não afetou a minha formação na docência, por eu não ter tido uma aproximação direta com o ensino das escolas, através de estágios. Eu não consigo ver a formação humana que eu tive fora com todas essas experiências separada da minha formação na docência, eu acredito que uma das profissões mais ricas de interação humana, é certamente a de professora. Também já está claro no meu texto, que as minhas interações com as docentes que tive durante o intercâmbio, foram uma forma de não me distanciar da formação docente.

4. E AGORA?

Após todas essas páginas escritas com narrativas de experiências vividas por mim, eu chego à conclusão que a partir dessas experiências, eu tive a oportunidade de refletir no tipo de docente que me tornei. Todo o contato com o pensamento da educação libertadora e transgressora me identificou como uma futura docente que não pretende deixar de seguir nessa forma de pensar educação.

A memória da transgressão em sala de aula durante o estágio ESEF II ilustra o tipo de professora que pretendo ser, dando voz a quem na educação tradicional segue de maneira passiva. Outra memória que segue comigo, como uma forma de me enxergar em uma futura sala de aula, é a intervenção do debate político que me mostrou, como a insistência e a ética em debater temas polêmicos de maneira cientificamente correta é uma forma de atuar na pedagogia transgressora. A fase do intercâmbio também foi uma experiência rica na formação docente transgressora, pois o contato que eu tive com o modelo tradicional em uma outra sociedade me fez observar que esse modelo arcaico de educação que ainda se faz presente, esta passando da hora de ser repensado. Também destaco o contato com docentes transgressores que serviram de exemplo de como atuar na educação libertadora e transgressora. Acredito que com a atuação transgressora podemos alcançar o melhor como profissionais e o melhor para o desenvolvimento social.

Gostaria que esse tipo de pesquisa com narrativas se tornasse mais popular na academia e principalmente na formação docente, pois com ela podemos refletir sobre o nosso percurso, no que éramos e no que nos tornamos. Dessa forma, as experiências pessoais não devem ser separadas das experiências dentro da universidade. Ambas são importantes para uma formação que transgrida ao tradicional empoeirado da academia.

REFERÊNCIAS

- BRANDTNER, Maríndia; BARDAGI, Marúcia. Sintomatologia de Depressão e Ansiedade em estudantes de uma universidade privada do Rio Grande do Sul. **Gerais: Revista Interinstitucional de Psicologia**, Juiz de Fora, v. 2, n. 2, p. 81-91, jul/dez. 2009.
- BUENO, Belmira Oliveira. O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 11-30, jan /jun. 2002.
- CAMPUS FRANCE. **Brasil**. Disponível em: <<http://www.brasil.campusfrance.org/node/6572>>. Acesso em: 20 mar. 2017. <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/pibid>
- CHAUÍ, Marilena. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 24, set/out/nov/dez. 2003.
- CONSELHO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO CIENTIFICO E TECNOLÓGICO. **Iniciação Científica**. Disponível em: < <http://cnpq.br/iniciacao-cientifica> >. Acesso em: 19 mai. 2017.
- CORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. **Manual do Bolsista**, Brasília, jul. 2014.
- CORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. **Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência**. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/pibid>>. Acesso em: 05 mar. 2017.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários a prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.
- HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.
- JOSSO, Marie-Christine. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. **Educação**, Porto Alegre, ano XXX, n. 3(63), p. 413-438, set/dez. 2007.
- LIMA, Maria Emília Caixeta de Castro; GERALDI, Corinta Maria Grisolia; GERALDI, João Wanderley. O trabalho com narrativas na investigação em educação. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 31, n. 01, p. 17-44, jan/mar. 2015.

MARIE DE TOULOUSE. **Decouvrir la ville**. Disponível em: <<http://www.toulouse.fr/web/la-mairie/decouvrir-la-ville/toulouse-en-chiffres>>. Acesso em: 18 abr. 2017.

MOROSINI, Marília Costa; AMARAL, Giovanna Marteleto. Avaliação da Mobilidade Acadêmica Universitária: A perspectiva dos alunos intercambistas. **Simpósio Avaliação da Educação Superior**, Porto Alegre, set. 2015.

O GLOBO. **O fim do programa Ciências sem Fronteiras**. Disponível em: <<http://noblat.oglobo.globo.com/geral/noticia/2017/04/o-fim-do-programa-ciencia-sem-fronteiras.html>> Acesso em: 04 jun. 2017.

PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino; VICENTINI, Paula Perin. Entre a vida e a formação: pesquisa (auto) biográfica, docência e profissionalização. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 27, n.01, p. 369-386, abr. 2011.

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. 2, p. 329-343, maio/ago. 2006.

SHOR, Ira. FREIRE, Paulo. **Medo e Ousadia**: o cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

SPEARS, ERIC. O valor de intercâmbio: mobilidade estudantil brasileira, bilateralismo e internacionalismo da educação. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v.8, n.1, p. 151-163, 2014.

TARTUCE, Gisela Lobo B. P; NUNES, Mariana M. R.; ALMEIDA, Maria Cristina Albieri. Alunos do ensino médio e atratividade da carreira docente no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 140, p. 445-477, mai/ago. 2010.

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

UNIVERSITE PAUL SABATIER. **La Université**. Disponível em: < <http://www.univ-tlse3.fr/l-universite/l-universite-202795.kjsp?RH=rubzoom04> >. Acesso em: 20 mar. 2017.

APÊNDICE A – CARTA DE MOTIVAÇÃO COMO EXIGÊNCIA DO EDITAL DE SELECÇÃO DO PIBID BIOLOGIA.

Fortaleza, 20 de fevereiro de 2014.

Exmo. Coordenador(es) do PIBID - Biologia,

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) é uma grande oportunidade de aprendizagem a prática docente.

Ingressei no curso de Ciências Biológicas (Licenciatura) da Universidade Federal do Ceará, em 2013.1. Anteriormente, em outra instituição de ensino superior, já tinha tido a oportunidade de ingressar na prática docente, durante um estágio supervisionado no ensino fundamental. Essa experiência, apesar de curta, foi determinante na minha formação como aluna de licenciatura, pois me mostrou o quanto à vivência em sala de aula é importante. Por isso, venho me candidatar a uma vaga no Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID – Biologia). Pois acredito, que essa experiência será determinante na minha formação como futura docente.

Como futura bióloga e docente, vejo no PIBID – Biologia, uma oportunidade de aprender uma didática mais atual, pois acredito, que o modelo de aulas teóricas tradicionais ainda são importantes, mas com uma inovação didática que priorize uma maior participação do aluno na construção do seu conhecimento.

Gostaria de agradecer ao Coordenador(es) do PIBID – Biologia, a oportunidade de me candidatar a essa vaga.

Subcrevo-me, com a mais elevada consideração.

Assinado

Rayanne Barroso Silva

**ANEXO A – GRADE CURRICULAR DO CURSO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS
(LICENCIATURA PLENA) DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ.**



**Grade do Curso
018 - CIENCIAS BIOLOGICAS**



Semestr	Código	Disciplina	Cred	Pré-Requisito
01	CH668	PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO	4	
01	CS766	BIOLOGIA CELULAR	4	
01	CS767	QUIMICA GERAL E ORGANICA	6	
01	CS768	TEC. TRANSM. DO CONHEC. BIOLÓGICO	2	
01	CT178	MATEMATICA PARA CIENC. BIOLÓGICAS	4	
01	CT241	FISICA PARA CIENC. BIOLÓGICAS	4	
01	CT862	FUND. DA FILOSOFIA DAS CIENCIAS	2	
02	CH406	PSICOLOGIA DA APRENDIZAGEM	4	CH405
02	CS215	BIOQUIMICA	6	CS766 / CS767
02	CS240	BIOFISICA	4	CT241
02	CS346	BIOESTATISTICA	4	CT178
02	CS769	SISTEMATICA GERAL E FILOGENIA	2	
02	CS770	HISTOL. E EMBRIO. ANIMAL COMPARADA	6	CS766
02	CT863	FUNDAMENTOS DE GEOCIENCIAS	4	
03	CS106	BIOLOGIA MOLECULAR	4	
03	CS918	MICROBIOLOGIA	4	CS215
03	CS919	MORFOLOGIA E TAXONOMIA DE CRIPTOGAMAS	4	CS766
03	CS920	ZOOLOGIA DOS INVERTEBRADOS I	4	CS769 / CS770
03	CS921	GENETICA	4	CS346
03	ES897	ESTRUT. FUNC. DA EDUC. BASICA	4	
03	ES898	DIDATICA	4	
04	CS923	PRINC. DE ETNOBIOLOGIA E EDUC. AMBIENTAL	4	
04	CS924	MORFOLOGIA E ANATOMIA DE ESPERMATOFITAS	6	CS919
04	CS925	ZOOLOGIA DE INVERTEBRADOS II	4	CS920
04	CS926	BIOLOGIA EVOLUTIVA	4	CS921
04	CS927	METODOLOGIA DA PESQUISA EDUCACIONAL	2	
04	CS928	ESTAG. SUPERV. DO ENS. FUNDAMENTAL	6	ES897 / ES898
04	CS929	ECOLOGIA	4	CS918 / CS919 / CS920
05	CS930	ECOLOGIA REGIONAL	4	CS929
05	CS931	FISIOLOGIA VEGETAL	4	CS924
05	CS932	ZOOLOGIA DOS CORDADOS	6	CS925
05	CS933	ETICA E LEGISL. PROFISSIONAL DO BIOLOGO	2	
05	CS934	ESTAG. SUPERV. NO ENS. MEDIO I	6	CS928
06	CS935	ANATOMIA HUMANA	4	CS770
06	CS936	FISIOLOGIA ANIMAL COMPARADA	4	CS932
06	CS937	ESTAG. SUPERV. NO ENS. MEDIO II	6	CS934
06	CS938	PROJETO DE MONOGRAFIA	2	CS927 / CS934
07	CS939	FISIOLOGIA HUMANA	4	CS935
07	CS940	BIOTECNOLOGIA	4	CS918 / CS921
07	CS941	ESTAG. SUPERV. NO ENS. MEDIO III	6	CS937
07	CS942	MONOGRAFIA DE LICENCIATURA	2	CS937 / CS938
99	CL179	ATIVIDADES ACADEMICAS CIENT. E CULTURAIS	12	
99	CS363	CARCINOCULTURA	4	CS358 / CS359
99	CS367	SAUDE AMBIENTAL	4	CS121 / CS350
99	CS464	FISIOLOGIA DA SEMENTE	4	CS931
99	CS466	CONSERVACIONISMO	4	CS924 / CS930 / CS932
99	CS470	BIOLOGIA EDUCACIONAL	4	CH668 / CS918
99	CS570	BIOINFORMATICA	4	CS921 / CS926
99	CS571	QUIMICA DE PROTEINAS	4	CS215
99	CS590	EDUCACAO EM SAUDE	4	CS946
99	CS771	FARMACOLOGIA	4	CS215 / CS770
99	CS773	MICROBIOLOGIA AMBIENTAL	4	CS929
99	CS829	ANALISES AMBIENTAIS	4	CS929
99	CS863	SISTEMATICA ANIMAL	4	CS353
99	CS912	BIOGEOGRAFIA	4	CS930

Semestr	Código	Disciplina	Cred	Pré-Requisito
99	CS945	ENTOMOLOGIA	4	CS925
99	CS946	EPIDEMIOLOGIA	4	CS918
99	CS947	IMUNOLOGIA	4	CS770
99	CS948	LIMNOLOGIA	4	CS924 / CS932
99	CS949	ORNITOLOGIA	4	CS929 / CS932
99	CS950	PARASITOLOGIA	4	CS918 / CS925
99	CS951	SISTEMATICA VEGETAL	4	CS924
99	CS953	AQUICULTURA	4	CS925
99	CS954	SISTEMATICA ANIMAL	4	CS932
99	CS955	PALEONTOLOGIA	4	CS924 / CS929 / CS932 /
99	CS958	PISCICULTURA	4	CS948 / CS953
99	CS959	HEMATOLOGIA	4	CS770
99	CS960	ECOLOGIA DA PAISAGEM	4	CS930
99	CS961	TECNICAS DE BIOLOGIA MOLECULAR	4	CS106
99	CS962	BIOLOGIA AQUATICA	4	CS925 / CS929
99	CT560	BIOGEOGRAFIA	4	CT507
99	MI001	MOBILIDADE INTERNACIONAL I	2	
99	MI002	MOBILIDADE INTERNACIONAL II	4	
99	MI003	MOBILIDADE INTERNACIONAL III	4	
99	MI004	MOBILIDADE INTERNACIONAL IV	6	

ANEXO B – RESULTADO DO EDITAL DE TRANSFERÊNCIA

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ * PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO
 RESULTADO DO EDITAL 30/2012 - TRANSFERÊNCIA DE OUTRAS IES
 Curso: CIÊNCIAS BIOLÓGICAS - LICENCIATURA (FORTALEZA)

Página 12 de 75
 quarta-feira, 13 de março de 2013
 16:16:26

Vagas: 5

Nome	Pontuação Etapa 1	Pontuação Etapa 2	Pontuação Etapa 3	Pontuação Final	Class	Resultado
JOSÉ CARLOS RODRIGUES DE MATOS	37,5	35,71		73,71	1	APROVADO
RAYANNE BARROSO SILVA	37	27,55		64,55	2	APROVADO
RAFAELA DE SOUSA LIBERATO	42	7,65		49,65	3	APROVADO
MARCOS VIEIRA DA SILVA	30	19,37		49,37	4	APROVADO
AMANDA HELLEN GOMES DE MESQUITA	33,5	14,61		48,61	5	APROVADO
MIRNA AMOEDO LIMA	38	10,29		48,29	6	DESCLASSIFICADO POR VAGA
FRANCISCA NAYARA FARIAS DE ALMEIDA	34,5	6,49		41,49	7	DESCLASSIFICADO POR VAGA
MATHEUS OLIVEIRA FORTALEZA	34,5	5,61		40,61	8	DESCLASSIFICADO POR VAGA
LUIZA CLAUDA BESSA MARQUES	37	0,00		37,00	9	DESCLASSIFICADO POR VAGA
JÉSSICA DE SOUZA RODRIGUES	31	5,47		36,47	10	DESCLASSIFICADO POR VAGA
SILVIO ALENCAR CANDIDO SOBRINHO	28,5					DESCLASSIFICADO POR VAGA
ALANNA ERICA PONTES BARBOSA	26,5					DESCLASSIFICADO POR VAGA
THAIS NUNES CAPELO ALVITE	25					DESCLASSIFICADO POR VAGA

ANEXO C – RESULTADO FINAL DA CHAMADA PÚBLICA 182/2014 DO PROGRAMA CIÊNCIAS SEM FRONTEIRAS.



Ministério da
Educação



Ministério da
Ciência, Tecnologia
e Inovação



PROGRAMA CIÊNCIA SEM FRONTEIRAS GRADUAÇÃO-SANDUÍCHE

CHAMADA PÚBLICA PROGRAMA CIÊNCIA SEM FRONTEIRAS/ Campus France/França Nº 182/2014

Tornamos pública a relação final dos candidatos classificados que atendem aos requisitos constantes no item 6.2, a ser enviada ao Campus France para alocação nas universidades francesas. A recomendação não é garantia de aprovação final, pois a aprovação demanda o aceite do candidato por uma universidade francesa.

Classificação considerando a Média do ENEM para essa Chamada: Min. 630.04 e Máx. 822.62

Número processo	Candidato
88888.797710/2014-00	ADRIANA LEITE SERRA
88888.875350/2014-00	ADRIANA SODRE DEL PRA NETTO
88888.918820/2014-00	AHMAD TAHA
88888.913580/2014-00	AIRTON RODRIGUES BARROSO JUNIOR
88888.869210/2014-00	ALESSANDRA DIAS BLOCH
88888.891790/2014-00	ALEXANDRE ACERRA GIL
88888.868620/2014-00	ALEXANDRE AUGUSTO ROSA
88888.913480/2014-00	ALEXANDRE BARROSO COSTA
88888.862270/2014-00	ALEXANDRE OLIVEIRA VITOR
88888.891830/2014-00	ALICE GOLVA
88888.869230/2014-00	ALINA DA PORCIUNCULA PAIAS

88888.964430/2014-00	PAULA BERALDO DOS REIS
88888.893390/2014-00	PAULA TANNUS RESENDE
88888.863960/2014-00	PAULINA BERTI
88888.836810/2014-00	PAULO HENRIQUE RODRIGUES DE SOUZA
88888.912750/2014-00	PAULO JANDERSON GONCALVES LIMA
88888.924090/2014-00	PAULO MARCELO MENESES LIRA
88888.893730/2014-00	PEDRO AUGUSTO SILVA COSTA FERREIRA
88888.934590/2014-00	PEDRO FLAVIO PONTIERI NASCIMENTO
88888.919580/2014-00	PEDRO HENRIQUE MOTA LIMA
88888.854220/2014-00	PEDRO HENRIQUE PERNISA FERNANDES
88888.893940/2014-00	PEDRO PAULO MACIEL SILVA
88888.919600/2014-00	PEDRO RODRIGUES FERRAREZI DA FONSECA
88888.870180/2014-00	PLINIO DANIEL MURINO SONZZINI
88888.870190/2014-00	PRISCILA CRAVO LEANDRO
88888.836050/2014-00	PRISCILA DE ARAUJO SABINO
88888.894050/2014-00	RAFAEL AFONSO DE ANDRADE
88888.855310/2014-00	RAFAEL BOSSI GARCIA
88888.863970/2014-00	RAFAEL DA SILVA SANTOS
88888.836070/2014-00	RAFAEL DE OLIVEIRA FRATONI
88888.855330/2014-00	RAFAELA CHRISTIANNE SILVA
88888.855350/2014-00	RAFAELA MERTENS RENNO
88888.836080/2014-00	RAFAELA STORRER MENDES DOS SANTOS
88888.909340/2014-00	RAMIRO FERNANDES RAMOS
88888.802400/2014-00	RAMON CARIM BEVILAQUA
88888.868680/2014-00	RAONI KEMPPER PANTOJA
88888.855370/2014-00	RAQUEL MOITA BRILHANTE
88888.859940/2014-00	RAQUEL PEREIRA GUIMARAES
88888.912120/2014-00	RAYANNE BARROSO SILVA
88888.953120/2014-00	RAYSSA BERNUDES NAZARETH
88888.930900/2014-00	REMI FARINE ROSENDO
88888.912970/2014-00	RENAN LUCAS DA SILVA CUSTODIO

ANEXO D – RESULTADO CURSO DE FRANCÊS (DEFLE)



ATTESTATION DE NIVEAU

Département d'Etudes de Français Langue Etrangère

Nom de l'étudiant(e) : BARROSO SILVA Rayanne

Enseignant(e) : Fannette ARNAL

Niveau	Compréhension de l'oral Expression orale		Compréhension écrite		Expression écrite	
A1	<i>Est capable de comprendre une information de base ou de prendre part à une conversation élémentaire sur un sujet prévisible.</i>		<i>Est capable de comprendre une information simple et directe dans des documents courants : publicité, prospectus....</i>		<i>Est capable d'utiliser des expressions et des phrases simples pour décrire un lieu ou une personne et raconter des faits simples.</i>	
A2	<i>Est capable d'exprimer des opinions ou des demandes simples dans un contexte connu.</i>		<i>Est capable de comprendre une information et des articles courants ainsi que le sens général d'une information inhabituelle dans un domaine familier.</i>		<i>Est capable de produire une série de phrases, d'utiliser des expressions pour décrire en termes simples une personne, parler du quotidien, d'une activité professionnelle.</i>	
B1	<i>Est capable d'exprimer des opinions sur des sujets abstraits ou culturels dans certaines limites ou de donner son avis dans un domaine connu et de comprendre des instructions ou des annonces publiques</i>		<i>Est capable de lire des textes rédigés essentiellement en langue courante ou relative au milieu professionnel, de comprendre la description d'événements, l'expression des sentiments ou des souhaits.</i>		<i>Est capable de raconter de manière simple des expériences, des événements, une histoire, de justifier une opinion, de présenter un projet.</i>	

Département d'Etudes de Français Langue Etrangère

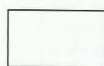
Niveau	Compréhension de l'oral Expression orale		Compréhension écrite		Expression écrite	
B2	<i>Est capable de suivre ou de faire un exposé sur un sujet quotidien ou d'entretenir une conversation sur une gamme relativement large de sujets.</i>		<i>Est capable de lire un texte pour relever les informations pertinentes, (attitude particulière/point de vue) et de comprendre des instructions détaillées ou des conseils.</i>		<i>Est capable de s'exprimer de façon claire et détaillée sur des sujets relatifs à ses centres d'intérêt, de développer un point de vue sur un sujet d'actualité, d'argumenter.</i>	
C1	<i>Est capable de participer à des réunions et des séminaires dans son domaine professionnel, d'entretenir une conversation informelle avec un niveau d'aisance satisfaisant en utilisant avec les expressions abstraites.</i>		<i>Est capable de lire assez rapidement pour faire face à un cours universitaire, de consulter les médias pour information ou de comprendre une correspondance non courante.</i>		<i>Est capable de présenter des sujets complexes, de faire des descriptions claires et détaillées en intégrant des thèmes qui leur sont liés et en développant certains points.</i>	
C2	<i>Est capable d'argumenter, de s'exprimer sur des points complexes ou sensibles, de donner des conseils, de comprendre des allusions.</i>		<i>Est capable de comprendre tout type de documents, y compris les points les plus fins de textes complexes.</i>		<i>Est capable de rédiger des lettres, des rapports, ou des articles complexes avec une construction claire et de faire la critique d'un ouvrage professionnel ou d'une œuvre littéraire.</i>	

Observations : Étudiante sérieuse et appliquée. Doit prendre plus d'assurance à l'oral.

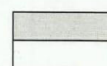
Légende :



= Acquis



= Non-acquis



= En cours d'acquisition

Fait à Toulouse, le 28/08/2015

Luce LOPEZ

Responsable pédagogique de l'Université d'Été



ANEXO E – “EMPLOI DU TEMPS” TABELA DE CONSULTAS DAS AULAS E HORÁRIOS DAS DISCIPLINAS DO SEMESTRE.

SCIENCES 2015/2016

Emploi du temps Groupe - ELBOP1, L3 BiEn_BOPE (Sem 36-51)

	07:45	08:15	08:45	09:15	09:45	10:15	10:45	11:15	11:45	12:15	12:45	13:15	13:45	14:15	14:45	15:15	15:45	16:15	16:45	17:15	17:45	18:15	18:45	19:15
lundi	<p>TD, 07:45-09:45, Sem 41-43, 47-48, 05/10/2015 ... 23/11/2015</p> <p>Matière: EL5BOPA1 (Biologie évolutive) Groupes: ELBOP1 (L3 BiEn_BOPE); ELBOP1-S1-TD1 (L3 BiEn_BOPE - G1); ELBOP1-S1-TD2 (L3 BiEn_BOPE - G2) Personnel: GUTTIEREZ AURELIE THEBAUD CHRISTOPHE Salle: FSI / U2-115</p>											<p>TD, 13:30-15:30, Sem 38-51, 14/09/2015 - 14/12/2015</p> <p>Matière: EL5BOLV1 (Anglais) Groupe: ELBOP1 (L3 BiEn_BOPE) Personnel: HAG PATRICIA Salle: FSI / S05 (face à la chaufferie)</p>				<p>TD, 15:30-17:30, Sem 38-51, 14/09/2015 - 14/12/2015</p> <p>Matière: EL5BOLV1 (Anglais) Groupe: ELBOP1 (L3 BiEn_BOPE) Personnel: LAMARQUE FRANCOIS Salle: FSI / 4A-K06</p>				<p>TD, 17:45-19:45, Sem 38-51, 14/09/2015 - 14/12/2015</p> <p>Matière: EL5BOLV1 (Anglais) Groupe: ELBOP1 (L3 BiEn_BOPE) Personnel: LAMARQUE FRANCOIS Salle: FSI / 4A-K06</p>				
	<p>TP, 07:45-12:00, Sem 47-50, 16/11/2015 - 07/12/2015</p> <p>Matière: EL5BOPDM (SYSTEMES D'INFO. GEOG.) Groupes: ELBOP1-S1-TP1.1 (L3 BiEn_BOPE - G1.1); ELBOP1-S1-TP1.2 (L3 BiEn_BOPE - G1.2) Personnel: CESCHIA ERIC; MORDELET PATRICK Salle: FSI / U2-209 TP-INFO</p>											<p>TD, 13:30-15:30, Sem 38-51, 14/09/2015 - 14/12/2015</p> <p>Matière: EL5BOLV1 (Anglais) Groupe: ELBOP1 (L3 BiEn_BOPE) Personnel: LAMARQUE FRANCOIS Salle: FSI / 4A-K06 <i>groupe 1</i></p>				<p>TD, 15:45-17:45, Sem 40-43, 46-48, 50, 28/09/2015 ... 07/12/2015</p> <p>Matière: EL5BOPA2 (Génomique) Groupes: ELBOP1 (L3 BiEn_BOPE); ELBOP1-S1-TD6 (L3 BiEn_BOPE - G6); ELBOP1-S1-TD7 (L3 BiEn_BOPE - G7) Salle: FSI / S25 (face à la chaufferie)</p>				<p>TP, 16:45-19:45, Sem 41, 48, 05/10/2015 ... 23/11/2015</p> <p>Matière: EL5BOPCM (ECOLOGIE & BIO. QUANT.) Groupe: ELBOP1-S1-TP3.1 (L3 BiEn_BOPE - G3.1) Salle: FSI / U1-206 TP-INFO</p>				
<p>TD, 10:00-12:00, Sem 40-43, 46-48, 50, 28/09/2015 ... 07/12/2015</p> <p>Matière: EL5BOPA2 (Génomique) Groupe: ELBOP1 (L3 BiEn_BOPE) Personnel: GUTTIEREZ AURELIE THEBAUD CHRISTOPHE Salles: FSI / U2-112 (Sem 46-48,50); FSI / U2-116 (Sem 41, 43); FSI / U4-200 (Sem 40,42)</p>											<p>TD, 13:30-15:30, Sem 41-43, 47-48, 05/10/2015 ... 23/11/2015</p> <p>Matière: EL5BOPA1 (Biologie évolutive) Groupes: ELBOP1 (L3 BiEn_BOPE); ELBOP1-S1-TD6 (L3 BiEn_BOPE - G6); ELBOP1-S1-TD7 (L3 BiEn_BOPE - G7) Salle: FSI / S12 (face à la chaufferie)</p>				<p>TP, 16:45-19:45, Sem 43, 19/10/2015</p> <p>Matière: EL5BOPCM (ECOLOGIE & BIO. QUANT.) Groupe: ELBOP1-S1-TP3.1 (L3 BiEn_BOPE - G3.1) Salle: FSI / 4TP4-P4 arrière-salle TP-INFO</p>									
mardi	<p>COURS:TD, 07:45-09:45, Sem 47, 17/11/2015</p> <p>Matière: EL5BOPFM (ENTOMOLOGIE) Groupe: ELBOP1 (L3 BiEn_BOPE) Personnel: CAMPAN ERICK Salle: FSI / AMPHI VANDEL (U2-A4)</p>											<p>TD, 13:30-15:30, Sem 38-51, 15/09/2015 - 15/12/2015</p> <p>Matière: EL5BOLV1 (Anglais) Groupe: ELBOP1 (L3 BiEn_BOPE) Personnel: BONNET CORINNE Salle: FSI / 4A-K10 <i>GROUPE 2</i></p>				<p>TD, 15:30-17:30, Sem 38-51, 15/09/2015 - 15/12/2015</p> <p>Matière: EL5BOLV1 (Anglais) Groupe: ELBOP1 (L3 BiEn_BOPE) Personnel: LAMARQUE FRANCOIS Salle: FSI / 4A-K09</p>				<p>TD, 17:45-19:45, Sem 38-51, 15/09/2015 - 15/12/2015</p> <p>Matière: EL5BOLV1 (Anglais) Groupe: ELBOP1 (L3 BiEn_BOPE) Personnel: HAG PATRICIA Salle: FSI / 4A-K05</p>				

SCIENTES 2015/2016

Emploi du temps Groupe - ELBOP1, L3 BiEn_BOPE (Sem 36-51)

	07:45	08:15	08:45	09:15	09:45	10:15	10:45	11:15	11:45	12:15	12:45	13:15	13:45	14:15	14:45	15:15	15:45	16:15	16:45	17:15	17:45	18:15	18:45	19:15	
jeudi																									
vendredi																									

TP, 09:00-12:00, Sem 43, 22/10/2015
Matière: EL5BOPCM (ECOLOGIE & BIO. QUANT.)
 Groupe: ELBOP1-S1-TP1.1 (L3 BiEn_BOPE - G1.1)
 Salle: FSI / 4TP4-P4 arrière-salle TP-INFO

TD, 10:00-12:00, Sem 40-43, 46-48, 50, 01/10/2015 ... 10/12/2015
Matière: EL5BOPA2 (Génomique)
 Groupe: ELBOP1 (L3 BiEn_BOPE)
 Personnel: GUTTIEREZ AURELIE THEBAUD CHRISTOPHE
 Salles: FSI / U2-115 (Sem 46-48,50); FSI / U3-107 (Bât. U3) (Sem 40-43)

TD, 07:45-09:45, Sem 40-43, 46-48, 50, 02/10/2015 ... 11/12/2015
Matière: EL5BOPAM (BIOLOGIE EVOLUTIVE ET GENOMIQUE)
 Groupe: ELBOP1 (L3 BiEn_BOPE)
 Salles: FSI / 3A-G52 (Sem 43, 46); FSI / S21 (face à la chaufferie) (Sem 42); FSI / U2-113 (Sem 41); FSI / U2-115 (Sem 40); FSI / U4-300 (Sem 47-48,50)

TD, 10:00-12:00, Sem 38-51, 18/09/2015 - 18/12/2015
Matière: EL5BOLV1 (Anglais)
 Groupe: ELBOP1 (L3 BiEn_BOPE)
 Salle: FSI / S06 (face à la chaufferie)

TP, 13:30-16:30, Sem 41, 48, 09/10/2015 ... 27/11/2015
Matière: EL5BOPCM (ECOLOGIE & BIO. QUANT.)
 Groupe: ELBOP1-S1-TP4.1 (L3 BiEn_BOPE - G4.1)
 Salle: FSI / U1-202 TP-INFO

TP, 13:30-16:30, Sem 43, 23/10/2015
Matière: EL5BOPCM (ECOLOGIE & BIO. QUANT.)
 Groupe: ELBOP1-S1-TP4.1 (L3 BiEn_BOPE - G4.1)
 Salle: FSI / 4TP4-P4 arrière-salle TP-INFO

TP, 09:00-12:00, Sem 41, 48, 09/10/2015 ... 27/11/2015
Matière: EL5BOPCM (ECOLOGIE & BIO. QUANT.)
 Groupe: ELBOP1-S1-TP4.1 (L3 BiEn_BOPE - G4.1)
 Salle: FSI / U1-207 TP-INFO

TP, 13:30-17:45, Sem 47-50, 20/11/2015 - 11/12/2015
Matière: EL5BOPDM (SYSTEMES D'INFO. GEOG.)
 Groupes: ELBOP1-S1-TP4.1 (L3 BiEn_BOPE - G4.1); ELBOP1-S1-TP4.2 (L3 BiEn_BOPE - G4.2)
 Salle: FSI / U2-209 TP-INFO

ANEXO F – CALENDÁRIO UNIVERSITÁRIO UPS ANO LETIVO 2015/2016

semaine calendaire	Du	Au	L2 - L3 - M1					
			LUNDI	MARDI	MERCREDI	JEUDI	VENDREDI	
35	24-août	28-août						
36	31-août	04-sept	INSCRIPTIONS PEDAGOGIQUES					
37	07-sept	11-sept	1	1	1	1	1	
38	14-sept	18-sept	2	2	2	2	2	
39	21-sept	25-sept	3	3	3	3	3	
40	28-sept	02-oct	4	4	4	4	4	
41	05-oct	09-oct	5	5	5	5	5	
42	12-oct	16-oct	6	6	6	6	6	
43	19-oct	23-oct	7	7	7	7	7	
44	26-oct	30-oct	Vacances					
45	02-nov	06-nov	8 (11-nov)	Partiels				
46	09-nov	13-nov	8	8	11-nov	8	8	
47	16-nov	20-nov	9	9	9	9	9	
48	23-nov	27-nov	10	10	10	10	10	
49	30-nov	04-déc	11	11	11	11	11	
50	07-déc	11-déc	12	12	12	12	12	
51	14-déc	18-déc	13	13	13	13	13	
52	21-déc	25-déc	CONGES NOEL					
53	28-déc	01-janv	CONGES NOEL					
1	04-janv	08-janv	EXAMENS 1ere session					
2	11-janv	15-janv	EXAMENS 1ere session					
3	18-janv	22-janv	1	1	1	1	1	
4	25-janv	29-janv	2	2	2	2	2	
5	01-févr	05-févr	3	3	3	3	3	
6	08-févr	12-févr	4	4	4	4	4	
7	15-févr	19-févr	5	5	5	5	5	
8	22-févr	26-févr	vacances					
9	29-févr	04-mars	Partiels					
10	07-mars	11-mars	6	6	6	6	6	
11	14-mars	18-mars	7	7	7	7	7	
12	21-mars	25-mars	8	8	8	8	8	
13	28-mars	01-avr	Pâques	9	9	9	9	
14	04-avr	08-avr	9	10	10	10	10	
15	11-avr	15-avr	10	11	11	11	11	
16	18-avr	22-avr	11	12	12	12	12	
17	25-avr	29-avr	vacances					
18	02-mai	06-mai	12	EXAMENS 1ere session		Ascension	Jour Mobile	
19	09-mai	13-mai	EXAMENS 1ere session					
20	16-mai	20-mai	Pentecôte					
21	23-mai	27-mai						
22	30-mai	03-juin	Dernier délai affichage résultats session 1					
23	06-juin	10-juin						
24	13-juin	17-juin						
25	20-juin	24-juin	EXAMENS 2ème session (semestres impairs)					
26	27-juin	01-juil	EXAMENS 2ème session (semestres pairs)					
dernier délai pour affichage des résultats de jury session1 & examens de session2								
Semaines 45, 1, 2, 9, 18, 19 et 20 : pas de cours en amphitheatre sur les jours signalés en gras								
congés scolaires Zone C								
Examens F2SMH								